Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9270075
Centre d'intérêt: 550

Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation.

Une pédagogie pour demain à l'école primaire : avis au Ministre de l'éducation / Conseil supérieur de l'éducation. -- Sainte-Foy : Le Conseil, Direction des communications, [1991?].
55 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: 50-0381. Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-550-15675-7

Descripteur(s): Enseignement primaire * Ecole primaire * Formation fondamentale * Relations maître-élèves * Rôle de l'enseignant * Formation des enseignants * Primaire (Ordre d'enseignement)

Le présent avis s'interroge sur l'intervention pédagogique dans l'école primaire des années futures. Le premier chapitre tente d'identifier les principaux phénomènes sociaux qui marquent directement l'école primaire dans sa structure, ses mandats et sa pédagogie et de brosser un tableau des caractéristiques des effectifs scolaires et des enseigants de l'école primaire de l'avenir. Le deuxième chapitre se propose de cerner la formation fondamentale que l'élève devrait avoir acquise à sa sortie de l'école primaire et qui contient des enjeux importants pour l'intervention pédagogique. Le troisième chapitre tente de préciser la nouvelle dynamique et les traits majeurs de l'intervention pédagogique future. Finalement, le quatrième chapitre traite des implications et des exigences organisationnelles de cette intervention pédagogique future.

Type de document:

A L'ECOLE PRIMAIRE

9370175

9220075

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 **Le contexte relativement nouveau de l'école primaire** 3

1.1 Quelques faits de société marquants qui se répercutent sur l'école future et sa pédagogie 3

1.1.1 La transformation de la famille 3

1.1.2 La prise de conscience des différences individuelles 4

1.1.3 L'expansion et l'interdépendance des savoirs 5

1.1.4 La multiplicité des lieux de savoir et la diversité des moyens de communication 6

1.2 Quelques caractéristiques des acteurs de l'école de l'avenir 7

1.2.1 Les enfants: moins grand nombre, ouverture et vulnérabilité 7

1.2.2 Les enseignants: renouvellement et adaptation 13

CHAPITRE 2 **La formation fondamentale propre à l'école primaire de l'avenir** 17

2.1 Un patrimoine éducatif à recueillir 17

2.1.1 Vers un développement intégral... 17

2.1.2 ... pour tous 18

2.2 Trois enjeux indissociables 19

2.2.1 La maîtrise des langages de base 19

2.2.2 L'initiation aux différents volets de la culture 21

2.2.3 La contribution au développement personnel et social 23

CHAPITRE 3 **Des exigences pour l'intervention pédagogique** ... 27

3.1 Une nouvelle dynamique entre l'élève, le savoir et le maître 27

3.1.1 L'élève et le maître: des rapports de réciprocité centrés sur l'apprentissage 27

3.1.2 L'élève et le savoir: des rapports stimulants facilités par la médiation du maître 29

3.1.3 Le maître et les savoirs: des rapports continus et ouverts sur une large culture 31

PAGE

3.2 Une intervention pédagogique axée sur la formation fondamentale ... 32

3.2.1 Une pédagogie axée sur les apprentissages essentiels ... 32

3.2.2 Une pédagogie axée sur des situations d'apprentissage riches et significatives ... 33

3.2.3 Une pédagogie axée sur l'engagement personnel et les interactions ... 35

CHAPITRE 4 **Une véritable écologie éducative** ... 39

4.1 Une concertation sur l'essentiel dans l'école ... 39

4.2 Des cycles mieux adaptés ... 41

4.3 Un assouplissement du modèle de promotion ... 42

4.4 Une collaboration mieux articulée de l'école avec les autres partenaires éducatifs ... 43

4.5 Des exigences pour la formation initiale et continue des maîtres ... 44

CONCLUSION ... 47

ANNEXE 1 ... 49

ANNEXE 2 ... 51

INTRODUCTION

Certains phénomènes sociaux qui marquent notre époque agissent à la manière de signes qui, pour peu qu'on les observe de près, annoncent déjà des défis futurs pour l'institution scolaire et la pédagogie. Ces faits sociaux — diversité des modèles de familles et des enfants eux-mêmes, complexité et interdépendance des savoirs, multiplicité des lieux de transmission des savoirs et variété des moyens de les communiquer — influencent déjà l'école dans sa structure et son fonctionnement, au point de l'obliger à s'interroger à nouveau, à l'aube du troisième millénaire, sur le sens même de sa mission. Plutôt que de disparaître, de tels signes auront tendance à s'affirmer plus nettement, rendant ainsi inévitable la démarche de réflexion à propos des ajustements que l'école et la pédagogie devront faire.

Le présent avis s'inscrit dans le cadre d'une telle réflexion sur la ***pédagogie de l'école primaire dans les années futures***. Le Conseil a mandaté sa Commission de l'enseignement primaire pour en traiter. Celle-ci s'est intéressée aux différents points de vue qui ont cours actuellement au sein de diverses tribunes au sujet de l'école future et de sa pédagogie, en plus de consulter des personnes et des groupes qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation[1].

C'est donc la question de l'intervention pédagogique qui est ici placée au centre des préoccupations; celle-ci permet d'aborder l'activité éducative de l'école à partir de ses composantes fondamentales, soit l'élève, le maître et le savoir. On définit cette intervention pédagogique comme étant le processus par lequel l'éducateur aide, dans certaines conditions sociales et institutionnelles, l'enfant à apprendre et à se développer[2]. Il y a donc lieu de s'interroger sur le contexte et les populations de l'école primaire future, de préciser quel genre de liens existent entre les principaux acteurs et les savoirs dans la relation d'apprentissage, de tracer le profil de pédagogie qui s'impose et de formuler les implications et les exigences qui en découlent pour l'institution scolaire et pour les partenaires qui l'assistent dans sa mission.

Le présent avis comporte quatre chapitres. Le ***premier chapitre*** tente d'identifier les principaux phénomènes sociaux qui marquent directement l'école primaire dans sa structure, ses mandats et sa pédagogie et de brosser un tableau des caractéristiques des effectifs scolaires et des enseignants de l'école primaire de l'avenir. Le ***deuxième chapitre*** se propose de cerner la formation fondamentale que l'élève devrait avoir acquise à sa sortie de l'école primaire et qui contient des enjeux importants pour l'intervention pédagogique. Le ***troisième chapitre*** tente de préciser la nouvelle dynamique et les traits majeurs de l'intervention pédagogique future. Finalement, le ***quatrième chapitre*** traite des implications et des exigences organisationnelles de cette intervention pédagogique future.

---

1. L'annexe 1 donne la liste des personnes et des groupes consultés.
2. Voir: CSE, ***La Pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur***, Québec, 1990, p. 1.

CHAPITRE 1

LE CONTEXTE RELATIVEMENT NOUVEAU DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

En tant qu'institution sociale de premier plan, l'école participe à l'évolution de la société au sein de laquelle elle s'insère. En même temps, elle est influencée, pour une bonne part, par les phénomènes sociaux qui s'y produisent, ces phénomènes se répercutant inévitablement sur sa mission et sur son fonctionnement.

Ce chapitre tente justement de faire le point sur les liens qui existent entre certains phénomènes sociaux actuels et l'école primaire de demain. Mais il cherche aussi à préciser les caractéristiques des enfants et des enseignants qui constitueront la population de l'école future. On le verra: il y a là un contexte relativement nouveau pour l'intervention pédagogique. Dans une ***première section***, il convient donc d'identifier les faits les plus marquants qui agissent sur l'école primaire de manière indéniable. Dans une ***seconde section***, il y a lieu de préciser quelques caractéristiques des populations qu'elle met en présence. On peut d'ores et déjà parler de phénomènes sociaux significatifs et de la présence d'acteurs relativement nouveaux, qui influenceront forcément les manières de comprendre et de vivre la pédagogie de l'école future.

1.1 Quelques faits de société marquants qui se répercutent sur l'école future et sa pédagogie

On ne peut parler de l'école future et de sa pédagogie sans se référer à quelques phénomènes sociaux qui marquent notre époque de façon significative. Ces faits sont autant de révélateurs des tendances qui se dessinent, révélateurs qui nous permettent de comprendre le climat dans lequel baigne déjà l'institution scolaire et de saisir les courants qui la traversent et qui déjà l'influencent. On doit d'ailleurs dire que de tels phénomènes dépassent le cadre des frontières du Québec et sont aussi observés ailleurs dans le monde occidental. Le Conseil y a d'ailleurs fait référence dans plusieurs rapports ou avis[1], en montrant leurs effets sur l'institution scolaire, et ce, depuis la maternelle jusqu'à l'université. Quatre phénomènes retiennent ici particulièrement notre attention, en raison des liens étroits qui les rattachent aux composantes mêmes de l'intervention pédagogique. Les deux premiers rejoignent l'environnement éducatif de l'enfant et l'enfant lui-même, le troisième est relié aux savoirs et le dernier est associé au rôle de l'école et à celui des maîtres.

1.1.1 La transformation de la famille

L'école primaire et sa pédagogie sont d'abord concernées par la transformation de la famille dans notre société. Ce phénomène témoigne de changements majeurs au sein du premier milieu d'apprentissage et de socialisation des enfants.

---

1. Dans son dernier rapport annuel, le Conseil fait largement état des manifestations de la mutation sociale observée. Voir: ***Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle***, Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. Voir aussi quelques autres rapports annuels et avis, dont: ***L'Éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence***, Rapport annuel 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987; ***Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après***, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1989; ***Le Perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec: des enjeux pour le système d'éducation***, Québec, 1987; ***L'Orientation scolaire et professionnelle: par delà les influences, un cheminement personnel***, Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1990; ***Le Développement socio-économique régional: un choix à raffermir en éducation***, Québec, 1989.

Il se répercute, plus qu'à tout autre niveau de la structure scolaire, sur les actions de l'école. Alors que, il n'y a pas si longtemps, on retrouvait des familles assez semblables dans leur composition et plutôt stables sur le plan de la durée des unions et qu'on était assuré de la présence continue des mères à la maison, on doit désormais composer avec une diversité de modèles de familles, une réduction importante de la fratrie au sein de celles-ci, le travail à l'extérieur de plus de la moitié des mères et, dans beaucoup de cas, avec l'encadrement éducatif sporadique et partagé des enfants[2]. Par ailleurs, on observe maintenant la présence de parents plus scolarisés et plus au fait des questions qui touchent l'éducation de leurs enfants et la présence d'enfants vivant naturellement avec les adultes des rapports de réciprocité qu'ils souhaiteront retrouver à l'école.

L'école doit maintenant transiger avec des milieux familiaux diversifiés et différents, tant sur le plan de la structure et des valeurs que sur celui des rapports qui s'établissent entre leurs membres. ***C'est donc l'environnement premier dans lequel baigne l'enfant qui est modifié, ce qui oblige l'école à redéfinir les rapports qu'elle entretient avec les enfants et à réviser le sens de la collaboration qu'elle attend des familles***. Mais, en même temps qu'elle est ainsi sollicitée de façon urgente, l'école avoue sa difficulté à rejoindre bon nombre de parents[3] et s'interroge sur le degré de suppléance qu'elle peut assumer au regard de l'éducation de base des enfants, au-delà de ses mandats plus spécifiques. La question de la complémentarité des actions éducatives entre l'école et la famille et celle d'un appui des parents à l'intervention pédagogique sont donc à nouveau posées.

1.1.2 La prise de conscience des différences individuelles

L'école primaire et la pédagogie sont aussi interpellées par le mouvement d'accueil des différences individuelles dans notre société. Les préoccupations reliées au respect des diversités et des droits individuels font maintenant partie des normes sociales et suscitent de grandes attentes. Alors que l'institution scolaire offrait jusqu'à ces dernières années un portrait assez

2. Plusieurs publications ont fait le point sur la situation des familles québécoises. Voir, particulièrement: Gouvernement du Québec, ***Le Soutien collectif recommandé pour les parents québécois. Rapport du Comité de la consultation sur la politique familiale***, Québec, 1986, (2 parties); Ministère de la Santé et des Services sociaux, ***La Politique familiale. Énoncé des orientations et de la dynamique administrative***, Québec, 1987; Secrétariat à la famille, ***Familles en tête. Plan d'action en matière de politique familiale, 1989-1991***, Québec, 1989.

3. On pourra se référer à l'ouvrage suivant pour mieux comprendre le sens des interrogations par rapport à l'encadrement et au suivi des élèves par leurs parents: Comité des États généraux, ***Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation, Objectif 100%, Synthèse des discussions en ateliers***, Québec, 1986, pp. 42-51.

homogène de sa population, celle d'aujourd'hui est transformée, sur le plan de sa composition, par la présence d'enfants de diverses origines et confessions et elle est systématiquement conviée, par les politiques et règlements[4] en vigueur, à tenir compte des différents profils de développement scolaire et culturel des jeunes.

Les différences entre les enfants sont ainsi davantage mises en évidence, que celles-ci soient fonction du rattachement confessionnel, ethnique et socioculturel ou du cheminement scolaire. ***C'est le tissu social de l'école qui se voit substantiellement diversifié, diversification qui l'oblige à repenser la place réelle qu'elle accorde à chacun des enfants***. Mais, en même temps qu'elle est conviée à mieux prendre en compte toutes ces différences, l'école démontre une certaine hésitation à s'ajuster à cette diversité, les mentalités n'étant pas toutes accordées à cet objectif et les ressources jugées nécessaires n'étant point présentes, dans plusieurs cas. La question de l'intégration scolaire de tous les enfants est ici en cause et, par conséquent, celle de l'adaptation fonctionnelle du cadre éducatif et des pratiques pédagogiques à leurs différences individuelles.

1.1.3 L'expansion et l'interdépendance des savoirs

L'école primaire et sa pédagogie sont également concernées par l'expansion rapide des connaissances dans notre société et par l'interdépendance des différents champs du savoir. Malgré la tendance à la spécialisation observée au cours des dernières années, on ne peut plus accepter, pour l'avenir, la «fermeture sur soi» des différentes disciplines[5]. C'est parce que cette évolution des connaissances rejaillit sur la diversité et la complexité des savoirs et sur la manière de les transmettre à l'élève que l'école est forcée de s'y intéresser. Ainsi, l'institution scolaire ne peut plus se permettre de considérer les savoirs comme des contenus théoriques cloisonnés et figés qu'on retrouverait dans les livres, déconnectés des préoccupations réelles de la vraie vie; elle ne peut ignorer, non plus, que des apprentissages significatifs et authentiques nécessitent la mise en oeuvre concrète de processus mentaux chez les élèves, requièrent une stimulation appropriée dès le plus jeune âge et exigent une médiation pédagogique ouverte à la réciprocité.

---

4. Depuis le début de la décennie 80, plusieurs encadrements sont venus orienter l'action dans le milieu scolaire et élargir le mode de fonctionnement des écoles. En ce qui concerne l'intégration des communautés ethniques, un plan d'action est en élaboration au ministère de l'Éducation. Sur le plan confessionnel, la Loi sur l'instruction publique reconnaît le droit de l'élève d'opter pour l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, ou l'enseignement moral (articles 5 et 225) et crée l'obligation à la commission scolaire de dispenser de tels enseignements; cette reconnaissance était encadrée, avant 1988, par la réglementation du Comité catholique. Sur le plan des services particuliers, deux politiques permettent d'orienter l'organisation des enseignements auprès des enfants des milieux économiquement faibles et des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Voir: LRQ, chap. I-13.3; MEQ, ***L'École québécoise — Énoncé de politique et plan d'action. L'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage***, Québec, 1978; MEQ, ***L'École s'adapte à son milieu. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible***, Québec, 1980.
5. Voir: Georges Sorman, ***Les Vrais Penseurs de notre temps***, Fayard, 1989.

On parle d'ailleurs maintenant de savoirs intégrés qui permettent à l'enfant de résoudre des problèmes dans divers domaines, ce qui rend bien l'idée que la notion d'apprentissage va au-delà de la simple acquisition de connaissances pour développer parallèlement des habiletés et des attitudes et qu'elle prend toute sa signification lorsqu'elle se greffe sur les intérêts et les besoins réels des enfants. On fait valoir ainsi la nécessité d'une intervention pédagogique qui soutienne le cheminement actif et concret de l'enfant vers le savoir, plutôt qu'une intervention orientée vers la simple transmission des connaissances. ***C'est la manière de concevoir, de susciter et de transmettre les savoirs à l'école qui est ici en question, perspective qui invite l'institution scolaire à mieux considérer l'évolution continue et l'interdépendance des savoirs et à ajuster ses pratiques pédagogiques aux exigences qui découlent d'un engagement global de l'enfant à l'égard des savoirs***.

Mais, au moment même où l'on constate une évolution fantastique des savoirs et qu'on saisit l'ampleur des exigences que pose leur transmission, l'école primaire est amenée à formuler certains constats. D'abord, les enseignants ont commencé à prendre conscience de l'écart qui existe entre ces nouveaux savoirs et les représentations qu'ils ont intégrées durant leur propre formation initiale, les contenus disciplinaires ayant évolué depuis[6]. Ensuite, même s'ils maintiennent encore souvent des pratiques traditionnelles, ils perçoivent davantage la nécessité de s'ouvrir à des approches plus dynamiques et plus personnalisées avec les enfants, les théories de l'apprentissage et les sciences didactiques ayant apporté un éclairage nouveau sur l'intervention en classe ces dernières années. La question de l'adaptation de la pédagogie se pose alors comme un défi de taille pour l'école future. Ce défi concerne autant l'adéquation des contenus proposés que la justesse des pratiques déployées et remet au premier plan les préoccupations liées à la formation, voire à la culture des enseignants.

1.1.4 La multiplicité des lieux de savoir et la diversité des moyens de communication

Finalement, la multiplicité des sources du savoir dans notre société ainsi que la diversité des moyens pour le communiquer rejaillissent aussi sur l'école et la pédagogie. Le Conseil a déjà traité de la question des autres lieux éducatifs dans la société et démontré leur impact sur les apprentissage des jeunes[7]. C'est le statut historique de l'institution scolaire en tant que «lieu principal de diffusion du savoir» auprès des jeunes qui est ébranlé.

---

6. Le cas des sciences de la nature constitue un exemple éloquent. Les contenus des programmes actuels présentés aux élèves tiennent compte, en grande partie, de l'évolution des perspectives scientifiques. Or, le «bagage scientifique» des enseignants est souvent plus restreint, puisqu'il remonte parfois aux acquis de leur cours secondaire. On peut donc parler d'une distance importante entre les contenus disciplinaires à présenter aux élèves et les représentations déjà intégrées par les enseignants. Voir: CSE, ***L'Initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire***, Québec, 1990.
7. ***Les Nouveaux Lieux éducatifs***, Québec, 1986; ***Les Enfants du primaire***, Québec, 1989.

Alors que l'école a longtemps exercé un monopole quasi exclusif dans la transmission des savoirs «savants», elle est maintenant mise en situation de partager cette mission avec d'autres partenaires, lesquels disposent de moyens nouveaux, variés, séduisants et efficaces pour intéresser les jeunes et les faire évoluer. Même que bon nombre d'apprentissages chez ces derniers sont faits en dehors de l'école, lors d'expériences de loisirs, ce qui relativise, aux yeux des enfants eux-mêmes et de leurs parents, l'importance de l'institution scolaire comme source privilégiée du savoir.

Par delà l'institution scolaire, ce sont les enseignants eux-mêmes qui sont touchés par la présence d'autres lieux de savoir. ***Ces sources multiples et diversifiées du savoir remettent donc en question l'école et la spécificité de son rôle, d'une part, les enseignants et l'ouverture de leur intervention pédagogique, d'autre part.*** Mais, au moment où s'accentue ce partage de la mission éducative entre les différents partenaires sociaux, l'école voit sa tâche s'alourdir, en raison des mandats supplémentaires qu'on lui confie de plus en plus et les maîtres s'inquiètent du glissement et de l'encombrement de leur tâche proprement pédagogique. C'est la question de la spécificité du rôle de l'école qui est ici posée par rapport aux rôles des autres institutions, mais aussi celle du sens d'une intervention pédagogique qui ne peut plus être réduite à la pure et simple transmission, en vase clos, d'informations ou de connaissances isolées.

1.2 Quelques caractéristiques des acteurs de l'école de l'avenir

Après avoir identifié certains phénomènes sociaux qui exercent une influence directe sur l'école primaire et sa pédagogie, il peut être intéressant de jeter un regard sur les acteurs de cette école. Dans le cas des enfants, on s'attachera à leur nombre, à leur enracinement familial et socio-économique, à la composition ethnique dont ils témoignent et à leur personnalité culturelle; dans le cas des enseignants, il convient de s'enquérir du mouvement de renouvellement prévu et de se référer au débat social qui entoure l'exercice de leur profession.

1.2.1 Les enfants: moins grand nombre, ouverture et vulnérabilité

Le premier indice susceptible de nous intéresser dans l'examen de l'école primaire de demain concerne la ***diminution prévisible du nombre d'enfants*** qu'elle accueillera. Avant de préciser l'ampleur de la population scolaire, il convient toutefois d'observer le mouvement qui se dessine pour l'ensemble de la population du Québec[8]. Ainsi, en l'an 2011, l'effectif total pourrait se situer entre 7,03 et 8,11 millions de personnes, selon les perspectives les plus pessimiste et optimiste envisagées, ce qui signifie une augmentation de 4,1 à 20,6 pour cent par rapport à celui de l'année 1986.

8. On a identifié 384 scénarios d'évolution future de la population du Québec; ceux-ci tiennent compte de la combinaison des facteurs de mortalité, de fécondité, de migration internationale, de migration interprovinciale et de migration interrégionale. Dix scénarios ont retenu l'attention; parmi ceux-ci, deux scénarios (D et E) ont été identifiés comme faible et fort alors que le scénario de référence (A) a été retenu comme un scénario intermédiaire. Voir: Bureau de la Statistique du Québec, ***Perspectives démographiques du Québec et de ses régions 1986-2046***, Québec, 1990.

On retient toutefois, comme plus probable, l'estimation d'un effectif total de 7,55 millions, ce qui indiquerait une augmentation de 11,8 pour cent de la population. Cette dernière prévision tient compte de la perspective qu'il naîtra un peu moins d'enfants qu'il y a en moyenne d'adultes en âge de procréer et que les décès excéderont les naissances, ce qui signifie que le seuil de remplacement des générations n'est pas assuré. Une telle croissance démographique s'effectuera également différemment selon les structures d'âge et évoluera à divers rythmes dans les régions[9].

En ce qui a trait à la population scolaire — éducation préscolaire, enseignements primaire et secondaire —, les tendances démographiques observées, qui s'expriment selon trois scénarios, prévoient qu'elle subira une forte diminution ou se maintiendra pour les deux prochaines décennies, selon qu'elle se calque respectivement sur les deux premiers scénarios ou sur le troisième[10]. Si l'on observe plus précisément cette évolution dans le cas du primaire, on peut parler d'une diminution des effectifs de l'ordre de 36,58% et de 22,46% entre les années 1991-1992 et 2011-2012, dans la mesure où la réalité se rapproche des scénarios un et deux, ou d'une hausse des effectifs de 1,09%, dans la mesure où elle correspond au scénario trois, scénario considéré comme étant le plus optimiste sur le plan prévisionnel. Ainsi, on peut s'attendre à ce que l'école primaire voit sa population diminuer de manière sensible ou, au mieux, se maintenir, d'ici les vingt prochaines années.

Il est intéressant aussi, comme deuxième indice, de constater le ***rattachement familial différent*** des enfants. À ce sujet, un regard sur la situation actuelle nous permet déjà d'entrevoir l'évolution des modèles de famille dans notre société. Ainsi, une étude récente trace le profil sociodémographique des familles ayant des enfants de 6 à 15 ans[11]; même si elle inclut des données sur une partie des élèves fréquentant l'école secondaire, il convient de s'y référer, en raison du portrait d'ensemble qu'elle reflète. On y trouve des données qui ont trait à la structure et à la composition des familles, à l'âge des parents, à l'activité des mères, au revenu, à la langue parlée à la maison ainsi qu'au lieu de résidence. Un tel survol nous éclaire sur le sens des changements survenus depuis les dernières années.

---

9. Le scénario le plus probable (A) prévoit que l'effectif des 0-19 ans suivra le rythme de la décroissance du nombre de naissances. ***Ibid.***, pp. 85-91. Pour le classement des régions, voir: ***Ibid.***, pp. 93-95.

10. Les trois scénarios dont il est question ici proviennent d'une étude spécifique faite par le ministère de l'Éducation. Un premier scénario prévoit un indice de fécondité très faible, soit 1,2 enfant par femme, et un solde migratoire annuel moyen négatif de 2 000 personnes. Le second scénario prévoit la stabilisation de la fécondité, soit 1,4 enfant par femme, et un solde migratoire positif de 11 600 personnes. Le troisième scénario prévoit le retour à l'indice de fécondité de 1975, soit 1,8 enfant par femme, et un solde migratoire positif de 21 000 personnes. MEQ, ***Prévision à long terme du nombre d'élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire au Québec, Études et analyses***, Québec, novembre 1989, 28-2478. Pour avoir un aperçu des projections d'effectifs du primaire pour quelques années-repères entre 1991-1992 et 2011-2012, voir l'annexe 2.

11. MEQ, ***Profil sociodémographique des familles ayant des enfants de 6 à 15 ans, Études et analyses***, Québec, 1990, 28-2479.

Les enfants de 6 à 14 ans[12] représentent, en 1986, 13,0 pour cent de la population totale et la moitié des enfants de moins de 18 ans. Ils se regroupent au sein de 462 375 familles, ce qui représente 38,0 pour cent des familles composées d'enfants. Les familles biparentales comptent pour 83,0 pour cent, les familles monoparentales — à représentation très majoritairement féminine — composant les autres 17,0 pour cent. Il existe aussi une certaine diversité dans la structure familiale dans le cas des familles ayant des enfants de 7 à 15 ans: 28,6 pour cent des familles ont un enfant, 50,2 pour cent sont composées de deux enfants et les 21,1 pour cent qui restent en ont trois ou plus. On mentionne également que le taux d'activité des mères sur le marché du travail se situe à plus de 60 pour cent. Quant à la dimension économique, on évalue à 41 832 $ le revenu moyen des familles biparentales, alors que celui des familles monoparentales est deux fois moins élevé, se chiffrant à 20 637 $. On peut penser qu'une part de la vulnérabilité ou de la fragilité de certains enfants trouve son origine dans une pauvreté qui n'est cependant pas l'apanage des seules familles monoparentales. Le français est la langue parlée à la maison par 85,0 pour cent des enfants de 6 à 14 ans, l'anglais et les autres langues étant parlées respectivement par 9,6 pour cent et 5,4 pour cent des enfants. Finalement, on observe que la majorité de toutes ces familles habitent dans les centres urbains — grands ou petits —, soit 79,4 pour cent dans le cas des familles biparentales et 91,8 pour cent dans le cas des familles monoparentales, les agglomérations de Montréal et de Québec en recueillant la très grande majorité.

On peut donc désormais parler de modèles familiaux plus diversifiés, tant sur le plan de la structure que de la composition, d'un investissement significatif des mères sur le plan professionnel, d'un taux élevé de responsabilité monoparentale féminine et d'une concentration urbaine des familles, toutes choses qui peuvent avoir des effets indirects sur l'intervention pédagogique. Ces tendances devraient s'accentuer, si l'on observe en particulier les statistiques liées à la hausse du taux de divorce, à la progression des femmes sur le marché du travail, à la baisse ou au maintien du taux de fécondité, à l'évolution du solde migratoire ou, encore, à l'exode des familles vers les villes[13]. Certes, on pourrait mieux préciser ce tableau en faisant quelques liens entre monoparentalité et pauvreté, urbanisation et appauvrissement, urbanisation, monoparentalité et isolement, ce qui permettrait

---

12 Cette étude précise, dans l'introduction, qu'on a dû retenir deux catégories d'âge, soit celle des familles d'enfants de 6 à 14 ans et celle des familles d'enfants de 7 à 15 ans, afin de tenir compte des sources de données. ***Ibid***., p. 1.

13 On consultera avec intérêt les documents suivants afin d'avoir des informations plus complètes sur les tendances qui s'expriment. Voir: CSE, ***Le Développement socio-économique régional: un choix à raffermir en éducation***, Québec, 1989; Secrétariat à la famille, ***Familles en tête. Plan d'action en matière de politique familiale 1989-1991***, Québec, 1989; Conseil des affaires sociales, ***Agir ensemble. Rapport sur le développement***, Québec, 1990, pp. 113-145; Simon Langlois et autres, ***La Société québécoise en tendances 1960-1990***, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1990; Institut québécois de recherche sur la culture, ***La Société québécoise après 30 ans de changements***, Québec, 1990.

sans doute de dégager des observations plus fines de la situation réelle des familles. Les spécialistes des questions familiales entrevoient toutefois des avenirs différents pour la réalité familiale, selon qu'on choisit ou non de mettre en oeuvre des mesures à caractère éducatif, social et économique en vue de soutenir la cellule familiale[14]. Néanmoins, on ne peut nier que tous ces changements au sein de la cellule familiale aient un impact sur la vie des enfants, sur le déroulement de leur apprentissage ou sur le cheminement de leur scolarisation et, finalement, sur l'intervention pédagogique elle-même[15].

Comme autre indice susceptible de caractériser les effectifs scolaires de l'école du futur, il faut rappeler la ***présence de multiples communautés culturelles***, principalement dans la région métropolitaine. On sait que le Québec a connu, depuis le début des années 80, une forte croissance du nombre d'élèves des communautés culturelles dans le secteur francophone[16]. Cette croissance s'est surtout manifestée jusqu'ici dans la région de Montréal qui accueille plus de 90,0 pour cent de ces élèves dans ses écoles, l'île de Montréal en comptant, à elle seule, environ 75,0 pour cent. Jusqu'à la promulgation de la loi 101, c'est le secteur anglo-protestant qui a accueilli la majorité des enfants immigrants dans ses écoles. Depuis le début des années 80, la composition socio-ethnique des écoles de langue française s'est considérablement modifiée pour inclure un fort contingent d'élèves en provenance du continent asiatique; on observe aussi que beaucoup d'immigrants actuels proviennent de couches sociales plutôt défavorisées[17].

Quant au nombre d'enfants issus des communautés ethniques, il est difficile d'en estimer l'ampleur exacte pour les années futures, vu l'absence de

14. Voir, entre autres: Renée B. Dandurand, «Peut-on encore définir la famille?», ***La Société québécoise après 30 ans de changements***, pp. 49-66; Conseil de la famille, ***Famille en tête, Réaction au plan d'action gouvernemental en matière de politique familiale 1989-1991***, Québec, 1990; Conseil permanent de la jeunesse, Conseil des affaires sociales, Conseil de la famille, ***Être jeune et parent... oui, mais***..., Québec, 1990.
15. Pour en savoir plus à ce sujet, voir: Renée B. Dandurand et Daphné Morin, ***L'Impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire. Revue de littérature***, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture et Direction de la recherche du ministère de l'Éducation, avril 1990.
16. Georges Latif, «L'École québécoise s'ouvre à la pluralité» dans ***Vie pédagogique***, Dossier n° 67, mai-juin 1990, pp. 18-21.
17. Commission scolaire Sainte-Croix, ***La Commission scolaire Sainte-Croix... une réalité... un point de mire... des enjeux importants***, Mémoire présenté au secrétariat de la Commission de la culture, janvier 1991, p. 25.

données statistiques prévisionnelles[18]. En ce qui a trait à la concentration du taux d'ethnicité dans la région de Montréal, il y a tout lieu de croire qu'elle se maintiendra dans les prochaines années, même si l'on entend parler de plus en plus de la nécessité d'une répartition plus équilibrée des immigrants entre les différentes régions[19]. On ne peut toutefois, à ce stade-ci, présumer des actions concrètes qui seront entreprises en application de la nouvelle politique en matière d'immigration et d'intégration[20]. Quoi qu'il en soit, la présence de ces communautés culturelles au sein de l'école ouvre sur les perspectives d'une éducation et d'une pédagogie interculturelles.

Tenter de situer la population scolaire de l'école de demain, c'est aussi s'intéresser, au-delà des seules caractéristiques liées au nombre ou au rattachement familial et ethnique, à la ***personnalité culturelle des enfants***. On sait que, par l'entremise des expériences faites dans leur famille et durant leurs loisirs, les enfants acquièrent «des manières d'être, de penser et d'agir[21]». Dans un récent avis, le Conseil a dégagé quelques grands traits du profil socioculturel des enfants[22]. Ces traits, forgés en grande partie par

---

18. Il n'existe aucune statistique prévisionnelle relative à l'effectif immigrant qui sera inscrit au primaire pour les années futures. Le Conseil scolaire de l'île de Montréal a produit des données concernant la population totale du primaire jusqu'en 1994, pour les huit commissions scolaires des réseaux francophone et anglophone, laquelle décroîtra faiblement jusqu'en 1992 avant de remonter légèrement; on fait état également des prévisions d'inscriptions pour les classes d'accueil et de francisation jusqu'en 1994 sans toutefois les ventiler par ordre d'enseignement. Voir: Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, ***L'Immigration au Québec. Bulletin statistique annuel***, vol. 14, 1988; Conseil scolaire de l'île de Montréal, ***ÉQUIPEMENT-DÉMOGRAPHIE. Série de données sur les inscriptions du secteur PUBLIC depuis 1970 et prévision des populations scolaires de ce secteur pour l'ensemble du territoire du Conseil scolaire de l'Île de Montréal. Réseaux FRANCOPHONE et ANGLOPHONE, au PRÉSCOLAIRE et PRIMAIRE jusqu'en 1994, au SECONDAIRE jusqu'en 1999***, août 1989.
19. Dans l'examen de la situation pour l'année 1988, le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration rapporte que Montréal reste le pôle d'attraction des immigrants, puisque 89,0 pour cent des ressortissants étrangers s'y établissent, la région de Québec en absorbant 4,0 pour cent alors que les régions de l'Outaouais et de l'Estrie intègrent chacune 2,0 pour cent. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, ***L'Immigration au Québec. Bulletin*** [...], p. 5.
20. Gouvernement du Québec, ***Au Québec pour bâtir ensemble***. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, Québec, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, 1990. Le Conseil a déjà montré les exigences éducatives liées à une pluralité d'ailleurs multiforme, dans ***Les Défis éducatifs de la pluralité***, Québec, 1987.
21. Définition de la culture dans Émile Durkheim, ***Éducation et sociologie***, Paris, PUF, 1966.
22. Les enfants de l'école primaire sont à l'heure de la télé interactive, de la commande à distance, du questionnement fondamental sur l'origine de l'univers et la survie de la planète ou, encore, sont confrontés à des questions d'ordre moral ou social, qu'il s'agisse des abus sexuels, du sida ou de l'usage de drogues. Paradoxalement, ils éprouvent des difficultés, dans les faits, à résoudre un problème simple d'organisation de leur temps, à situer les personnages qui concernent leur histoire propre ou, encore, à composer de façon autonome un petit déjeuner qui soit substantiel. Pour en connaître plus sur le profil des jeunes, voir ***Les Enfants du primaire***, Québec, 1989.

la culture médiatique qui imprègne notre époque — certains parlent de cette culture comme d'une nouvelle littérature —, façonnent en quelque sorte la personnalité des enfants, au-delà même des différences ethniques dont il a été question précédemment.

Ce profil culturel des enfants se présente ainsi. Par rapport à leur façon d'apprendre, on constate, d'abord, que les enfants d'aujourd'hui font montre d'un plus large éventail de connaissances et disposent d'un mode d'accès différent à celles-ci, très largement influencé par l'image et le spectacle. Sur le plan de l'expression personnelle, on reconnaît aussi que les jeunes exploitent et affichent plus naturellement leurs compétences dans différents domaines d'activités, de même qu'ils manifestent de l'intérêt pour des questions d'ordre intellectuel, spirituel et social, témoignant ainsi d'une image plus positive et d'une affirmation plus franche d'eux-mêmes. Sur le plan social et interpersonnel, les enfants ont élargi leur horizon dans le sens d'une appartenance mieux sentie au vaste monde et entretiennent des contacts interpersonnels plus libres et plus égalitaires avec les autres, même avec les adultes qu'ils côtoient. Sur le terrain de l'expression esthétique, on reconnaît que la sensibilité et l'imaginaire des enfants sont mieux nourris, grâce aux stimulations de tous ordres auxquelles ils ont accès. Finalement, sur le plan du développement de la conscience éthique, on observe que les jeunes sont en prise directe avec des normes et des valeurs plus diversifiées, ce qui favorise le développement de leur autonomie personnelle et l'émergence d'une plus grande tolérance à l'égard des différences.

Cette nouvelle personnalité culturelle des enfants ne présente toutefois pas que des aspects positifs; elle porte aussi les germes d'attitudes qui, si elles ne sont point contenues ou compensées par le processus éducatif, risquent de compromettre le développement d'une authentique compétence culturelle. Il y a danger, en effet, à ce que les apprentissages effectués souffrent d'un manque d'intégration et soient peu appuyés par des références explicites à l'univers des concepts et des mots. Il y a danger, aussi, que l'expression des jeunes soit sollicitée dans le sens de l'exploitation exclusive ou abusive de quelque talent particulier, de la performance à tout prix ou du culte du moi, toutes ces excroissances faisant obstacle à l'accomplissement personnel. Sur le plan social, il faut craindre que l'ouverture au monde et les modes d'expression des enfants se déploient en marge d'un enracinement authentique dans le milieu d'appartenance, en marge aussi d'une prise en compte du caractère relatif des situations ou, encore, de l'établissement d'une communication authentique et égalitaire avec les autres. Par rapport à l'affinement de la sensibilité et au déploiement de l'imaginaire chez les jeunes, il n'est pas exclu, non plus, que les enfants risquent de tomber dans le piège de la banalisation des faits ou se réfugient dans le rêve. Finalement — et ce n'est pas là le moindre obstacle au développement de la compétence culturelle —, il peut y avoir péril si la multitude de codes sociaux brouille les ondes morales des jeunes et compromet la fixation de normes de conduite chez plusieurs, faute de points de repères.

Les traits de ce nouveau profil culturel que l'on observe maintenant chez les jeunes du primaire auront tendance à s'affirmer de plus en plus nettement, d'autant plus qu'on s'attend, dans les années qui viennent, au développement accéléré des moyens de communication entre les personnes et des outils de diffusion du savoir dans notre société. On peut s'attendre également à ce que les «futurs» jeunes enfants vivent plus précocement certaines expériences sur le plan de leur socialisation, ce qui aura sans doute comme effet de fixer plus fondamentalement des manières d'être, de voir et d'agir différentes. Si le jeune enfant du primaire se montre ouvert, curieux et plus actif dans sa quête du monde, libre, authentique et plus sûr de lui dans ses rapports avec les autres, il se révèle aussi plus vulnérable et plus solitaire face aux expériences de tous ordres qu'il a à intégrer. L'enfant de cette société ouverte, médiatique et pluraliste aura besoin d'un encadrement éducatif et d'une intervention pédagogique qui puissent accueillir sa nouvelle personnalité culturelle.

1.2.2 Les enseignants : renouvellement et adaptation

Pour être au clair avec le contexte de l'école primaire du futur, il importe aussi d'observer les indices qui risquent d'influencer le portrait de la population enseignante. Le premier indice porte sur la question du ***renouvellement du personnel enseignant*** dans les années futures. Il y a bel et bien un changement majeur prévu sur ce plan, phénomène qui n'est d'ailleurs pas unique à notre société. Le Québec compte actuellement près de 60 000 enseignants dont l'âge moyen est de 43,5 ans[23]. D'ici 15 ans, soit jusqu'en l'an 2005, la moitié de ceux-ci auront pris leur retraite, le recrutement du nouveau personnel devant s'effectuer au rythme annuel de 3 000 enseignants à compter de l'année 1995-1996. Ce mouvement semble d'autant plus surprenant qu'on a été habitué, depuis les dernières années, à une stagnation dans l'engagement des nouvelles recrues. On manifeste, du reste, une certaine inquiétude en ce qui a trait à l'embauche massive qui devra être envisagée et l'on identifie déjà les contraintes qui l'accompagneront, notamment en ce qui a trait à la disponibilité d'un personnel suffisant et qualifié[24].

L'école primaire sera inévitablement touchée par ce mouvement qui laisse entrevoir une certaine possibilité de rajeunissement du personnel. On peut s'attendre toutefois à ce qu'une partie des enseignants dits «à statut précaire», qui travaillent actuellement au primaire et dont les pratiques pédagogiques ressemblent à celles des enseignants plus anciens, puissent occuper les postes disponibles. En même temps que s'annonce un tel recrutement, on se demande comment on répondra à certains souhaits, concernant autant le renouvellement de la pédagogie que l'accroissement de la représentativité

---

23. Voir à ce sujet : Jean-Claude Bousquet, ***Les Besoins de recrutement d'enseignants à temps plein des commissions scolaires de 1989-1990 à 2011-2012***, Québec, MEQ, 1990.
24. Dans certains pays, dont la France, on parle même de pénurie quantitative et qualitative. Voir : René Monory, ***Plan pour l'avenir de l'éducation nationale***, 1987, pp. 42-44.

des hommes et la présence de membres des communautés culturelles au sein du corps enseignant du primaire. On s'interroge finalement sur la sorte de candidat que la profession attirera, compte tenu des clivages qui existent toujours entre les diverses formations et de la nature des exigences d'accès à la formation des maîtres[25]. Comme quoi, la perspective de renouvellement du personnel enseignant ne peut être envisagée comme une simple opération technique, dissociée de considérations d'ordre social et proprement pédagogique.

Comme autre indice susceptible d'amener des changements dans l'école du futur et d'influencer le portrait des enseignants qui y travailleront, il y a lieu de mentionner le ***débat en cours autour de la profession enseignante***. Comme jamais auparavant n'aura-t-on, à quelque niveau que ce soit, manifesté autant d'intérêt pour cette question. On n'a qu'à faire une recension rapide de la littérature pour s'apercevoir que la situation des enseignants est présentement universellement scrutée, depuis le profil de formation qu'ils reçoivent jusqu'à leur cheminement de carrière, en passant par les pratiques qu'ils déploient dans leur salle de classe[26]. Ce sont d'ailleurs de tels paramètres qui guident la contribution du Conseil à ce débat, par l'entremise de son rapport annuel pour l'année 1990-1991.

Ce qu'il faut comprendre dans tout ce questionnement, c'est que le bilan qui est fait de la situation tend à démontrer que l'exercice même de la profession est rendu plus difficile à cause des attentes sociales posées de l'extérieur et des conditions de fonctionnement qui prévalent de l'intérieur, que les possibilités de cheminement au sein de la profession sont à toutes

25. Plusieurs documents récents font état de la nécessité de poser des exigences plus sérieuses pour l'accès à la formation des maîtres. Voir: Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Ministère des Collèges et Universités, ***Rapport final du Comité d'enquête sur la formation des enseignants***, Toronto, 1988, pp. 16-17; Conseil de l'Europe, ***Les Nouveaux Défis pour les enseignants et leur formation. Rapport de la quinzième session de la conférence permanente des ministres européens de l'éducation, Helsinki, 5-7 mai 1987***, Strasbourg, 1987, pp. 20-22.

26. Une étude commandée par le Conseil fait justement état des principales questions et positions concernant l'avenir de la formation des maîtres. Voir: Thérèse Hamel, ***L'Avenir de la formation des maîtres du primaire: perspectives, convergences et divergences***, Rapport présenté au Conseil supérieur de l'éducation, octobre 1990. Il y a lieu de consulter aussi les principaux rapports et ouvrages suivants: Jean Auba et Jean-Michel Leclercq, ***Les Enseignants dans les sociétés modernes. Une même interrogation***, La documentation française, Notes et études documentaires, n° 4775, 1984; Carnegie Forum on Education and the Economy, ***A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession***, 1986; Jos. L. Lennards, ***The Academic Profession in Canada***, Glendon College, York University, 1987; Conseil de l'Europe, ***Les Nouveaux Défis pour les enseignants et leur formation***, Rapport de la 15ᵉ session de la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation tenue à Helsinki du 5 au 7 mai 1987, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1987; The Carnegie Foundation, ***The Condition of Teaching. A State-by-State Analysis***, A Carnegie Foundation Technical Report, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, N.J., 1988; Philippe Meirieu, ***Enseigner, scénario pour un métier nouveau***, Éditions ESF, Paris, 1989; OCDE, ***L'Enseignant aujourd'hui***, Paris, 1990.

fins utiles limitées, voire inexistantes, et que la préparation des enseignants présente des lacunes importantes. C'est l'adéquation même des modèles actuels dans ces différents domaines qui est remise en cause, ce qui témoigne de l'ampleur et de l'urgence du débat[27]. Il y a donc lieu de s'attendre à ce que l'école primaire et ses enseignants soient directement touchés par les réformes qui s'annoncent, d'autant que l'on souhaite déjà des correctifs dans l'encadrement des stages, la probation des nouveaux enseignants, le ressourcement professionnel en cours d'exercice, les pratiques pédagogiques mises en oeuvre et la mobilité des tâches. Ces changements influenceront, à n'en point douter, le profil sociopédagogique du futur enseignant de l'école primaire.

•
• •

Les phénomènes sociaux rappelés plus haut ne sont pas les seuls dont on puisse parler. Il semble toutefois que ceux qu'on a décrits ont d'évidentes répercussions sur les acteurs de l'intervention pédagogique et sur le savoir avec lequel ils sont en rapport. D'ailleurs, les profils des élèves et des enseignants de demain, qu'on a brièvement évoqués, appellent eux aussi des adaptations pédagogiques dont on parlera plus loin.

Dans cet esprit, le Conseil:

1. **recommande au ministre de l'Éducation d'aider tous les milieux éducatifs à *poursuivre la réflexion sur le contexte nouveau de l'école du futur* et sur ses *répercussions concernant l'intervention pédagogique*.**

---

27. Voir aussi: Carnegie Forum on Education and the Economy, ***A Nation Prepared*** [...]; Michael Fullan, F. Michael Connelly, ***Teacher Education in Ontario: Current Practice and Options for the Future***, Position Paper, Toronto, OISE, 1987; Madeleine Perron, «La Formation des maîtres», dans ***L'Éducation 25 ans plus tard! Et après?***, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, pp. 369-392.

CHAPITRE 2

LA FORMATION FONDAMENTALE PROPRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE DE L'AVENIR

L'école primaire a évolué. Alors que, il n'y a pas si longtemps, elle constituait un terme pour bon nombre d'individus, les moeurs éducatives dans les pays occidentaux en ont fait, en cette fin de siècle, un premier palier du cheminement scolaire obligatoire des individus, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur venant compléter la formation. Cet allongement de la scolarité a été le fruit d'une lente évolution sociale. Peu à peu, on a vu se spécialiser la mission éducative pour chacun des niveaux de la structure scolaire et se préciser les mandats qui leur ont été confiés. De fait, l'école primaire vise aujourd'hui l'acquisition par l'élève d'une formation fondamentale qui comporte ses enjeux spécifiques.

Ce chapitre concerne donc l'activité éducative déployée à l'école primaire au regard du développement de la formation fondamentale chez les jeunes qu'elle accueille. Une ***première section*** rappelle quelques aspects importants du patrimoine éducatif sur lequel doit miser l'école primaire de demain. Une ***deuxième section*** traite plus spécifiquement des grands enjeux liés à la poursuite de la formation fondamentale dans l'école primaire de demain.

2.1 Un patrimoine éducatif à recueillir

L'éducation actuelle hérite des valeurs qui ont inspiré les époques antérieures; elle présente toutefois sa propre originalité, en raison des objectifs d'intégralité du développement et de démocratisation qu'elle poursuit. Si de telles perspectives constituent une synthèse des acquis de l'histoire, elles témoignent également d'une entreprise inédite, ambitieuse et exigeante qui n'a jamais connu d'équivalent dans les sociétés précédentes et qui lance à l'école ses défis éducatifs et pédagogiques les plus sérieux.

2.1.1 Vers un développement intégral...

L'école de demain est invitée à poursuivre les différents aspects du développement humain et à participer, dans le respect de ses tâches spécifiques, à la formation d'êtres complets autonomes, susceptibles de croître dans un univers multiforme et de s'adapter aux changements qui surviennent. L'école de demain ne peut pas dissocier la nécessaire appropriation des savoirs du développement des personnes, pas plus qu'elle ne peut fonctionner en vase clos, en marge des réalités économique, sociale et culturelle. Compte tenu de la profonde mutation sociale à laquelle il importe de s'adapter mais qu'il faut en même temps maîtriser, ***l'école est désormais invitée à souscrire à une optique qui vise non seulement à apprendre des choses aux jeunes, mais également à leur apprendre «à apprendre» et «à être»***[1].

1. Dans la présentation de son rapport à l'Unesco, Edgar Faure affirmait et nous citons: «Notre dernier postulat, c'est que l'éducation, pour former cet homme complet dont l'avènement devient plus nécessaire à mesure que des contraintes toujours plus dures écartèlent et atomisent davantage chaque être, ne peut être que globale et permanente. Il s'agit non plus d'acquérir, de façon ponctuelle, des connaissances définitives, mais de se préparer à élaborer, tout au long de la vie, un savoir en constante évolution et d'apprendre à être». ***Apprendre à être***, p. XVI.

Mais cette optique du développement intégral ne s'est pas imposée d'un seul trait. Les diverses périodes de l'histoire ont manifesté des insistances sur l'un ou l'autre volet de ce développement: une époque a pu privilégier une culture artistique, littéraire et philosophique et favoriser en même temps l'éducation physique; une autre a pu mettre l'accent sur l'ouverture à la transcendance; une autre encore a pu insister sur le développement de l'esprit scientifique, lié à l'essor des sciences de la nature, puis à l'avènement des sciences humaines. Quoi qu'il en soit, il s'agit là d'insistances sur l'un ou l'autre des volets de ce qu'on appelle aujourd'hui le développement intégral de la personne et qui constitue un indéniable acquis de l'histoire[2].

2.1.2 ... pour tous

Certes, l'un des apports majeurs de ces cent dernières années réside dans ce qu'on peut appeler l'institutionnalisation des enseignements. L'école est devenue une institution publique. La reconnaissance de ce caractère public de l'école va justifier l'existence de budgets et de programmes spécifiques; tous les parents pourront désormais compter sur l'école pour assurer l'instruction de leurs enfants et une part essentielle de leur éducation[3].

L'institution scolaire est ainsi conviée à rejoindre tous les individus, quel que soit leur potentiel ou leur origine et à donner à chacun le maximum de chances lui permettant de se développer. Elle ne peut plus ignorer les besoins éducatifs de certaines populations et concentrer son activité auprès d'une élite, comme elle le faisait jadis. C'est dans ce grand courant de démocratisation, s'affirmant avec une force toute particulière dans les sociétés occidentales, que l'école devient un lieu privilégié de réponse aux besoins éducatifs des individus et des collectivités[4].

---

2. Pour ceux et celles qui s'intéressent aux accents éducatifs des différentes époques, voir par exemple: Henri-Irénée Marrou, ***Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, Le Monde Grec*** (Tome 1), ***Le Monde Romain*** (Tome 2), Paris, Seuil, 1948; Roger Gal, ***Histoire de l'éducation***, Paris, PUF (Collection Que sais-je?), 1972; Gaston Mialaret, Jean Vial, ***Histoire mondiale de l'éducation***, 1. ***Des origines à 1515***, 2. ***De 1515 à 1815***, 3. ***De 1815 à 1945***, 4. ***De 1945 à nos jours***, Paris, PUF, 1981.
3. L'école publique et laïque fait son apparition vers 1880 en France, sous l'instigation de Jules Ferry et de Paul Bert. Les parents doivent désormais envoyer leurs enfants à l'école. Au Québec, cette obligation n'a été reconnue qu'en 1943 par la législation, même si la question avait déjà fait l'objet d'un premier projet de loi en 1892. Voir: ***Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec***, Québec, 1964, Tome 1, p. 19.
4. L'idée de démocratisation de l'éducation s'est imposée dans la plupart des pays occidentaux à partir des années 50. Au Québec, la commission Parent a proposé les postulats d'une réforme en profondeur qui venait confirmer ce grand objectif pour le système éducatif; ces postulats affirmaient, notamment, que l'éducation constitue un droit pour toute personne, qu'elle comporte une portée sociale, qu'elle concerne toute la personne, qu'elle s'insère dans l'univers polyvalent de la culture et qu'elle commande la présence de pédagogues cultivés. Voir: CSE, ***Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après***, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988, chap. 1.

En cette fin de XXᵉ siècle, l'institution scolaire reste toujours un service public lié au développement des individus et à l'essor des collectivités. C'est même sur elle qu'on compte pour aider les individus à acquérir les compétences leur permettant de s'adapter et d'affirmer leur identité dans ce monde en profonde mutation et pour redresser la situation à l'échelle de la planète, tant sur le plan de l'équité entre les peuples que sur celui de l'équilibre écologique. C'est donc sur elle qu'on mise pour faire acquérir aux enfants les outils de base d'une affirmation personnelle et d'une insertion sociale fructueuses. À n'en point douter, l'ouverture de l'école sur la perspective d'un développement intégral pour tous est un acquis de l'histoire sur lequel l'école de demain se doit de miser et qui comporte ses exigences pour l'intervention pédagogique.

2.2 Trois enjeux indissociables

L'école primaire ne peut se définir, dans l'avenir, que dans le prolongement de l'optique d'éducation intégrale pour tous présentement envisagée, ce qui implique qu'elle continuera d'agir sur tous les plans du développement de toutes les personnes. Elle le fera, cependant, en respectant son rôle spécifique au regard de la formation fondamentale. C'est pourquoi elle interviendra sur la maîtrise des savoirs instrumentaux, sur l'initiation aux différents volets de la culture et sur le développement personnel et social. Ce sont là trois enjeux indissociables pour la réalisation du projet de formation fondamentale au primaire[5].

2.2.1 La maîtrise des langages de base

L'école primaire de l'avenir sera plus que jamais concernée par la maîtrise des langages de base qu'on résume souvent dans les savoirs lire, écrire et compter. Mais il faut bien se rappeler que ***parallèlement à la préoccupation d'assurer une utilisation fonctionnelle et adéquate de ces langages dans les situations de la vie courante, c'est l'exercice même de la pensée qui doit être visé***. Ce qu'il faut comprendre, c'est qu'en plus d'être reliée à la connaissance et à l'usage adéquats des codes, des symboles et des règles, une telle maîtrise doit témoigner de la compréhension des situations, des principes et des concepts auxquels ces langages

---

5. L'enjeu est ce qu'on peut gagner ou perdre dans une entreprise. L'entreprise dont il s'agit ici est celle d'une intervention pédagogique axée sur la formation fondamentale. Si l'intervention pédagogique est effectivement centrée sur la formation fondamentale, ce qu'on risque normalement de gagner c'est la maîtrise des langages de base, l'initiation aux différents volets de la culture et une contribution au développement personnel et social de chaque élève. La présente réflexion se situe dans le prolongement de celle qu'a déjà amorcée le Conseil dans ***La Formation fondamentale et la qualité de l'éducation***, Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1984.

donnent accès ou se réfèrent[6]. Ces deux aspects sont d'ailleurs maintenant considérés comme indissociables pour la maîtrise d'un langage, ce qui signifie que l'école doit autant s'attacher aux opérations mentales qui permettent de donner sens au monde qu'elle doit se préoccuper de la formalisation des codes[7]. On peut d'ailleurs dire que c'est une telle optique qui inspire le discours pédagogique depuis la dernière décennie, les programmes d'études ayant contribué à la promouvoir[8]. Il semble toutefois qu'il soit difficile d'ajuster les pratiques pédagogiques en fonction d'une telle perspective. L'équilibre n'est en effet pas facile à trouver, la maîtrise du code prenant tantôt toute la place ou étant tantôt rejetée dans l'oubli.

On sait que l'accès à toutes les connaissances dans notre société passe inévitablement par l'usage des codes linguistique et arithmétique, malgré le recours de plus en plus fréquent aux différentes technologies dans la vie

---

6. Les théories actuelles de l'apprentissage montrent bien que la maîtrise des habiletés reliées à l'apprentissage de la langue, par exemple, est une activité beaucoup plus complexe qu'on ne le croit généralement et qu'elle dépasse de beaucoup le seul contrôle technique des codes, des symboles et des règles. L'enfant doit en effet arriver progressivement à utiliser adéquatement la langue d'enseignement, c'est-à-dire démontrer une capacité de communiquer oralement mais aussi par écrit, au-delà des seules situations contextualisées qu'on lui présente. C'est même là une des exigences posées par la société occidentale actuelle que celle de parvenir à la maîtrise du discours décontextualisé et abstrait, l'écrit tenant une place importante, de nos jours, dans la diffusion des savoirs. Si une telle maîtrise se manifeste plus formellement au secondaire, on peut dire qu'elle prend racine à l'école primaire, l'enfant y étant amené à exercer des habiletés ou des compétences fondamentales telles que décrire, définir, mémoriser, classifier et inférer. Le concept de «literacy» développé au cours des dernières années rend mieux compte d'ailleurs des exigences liées au phénomène de maîtrise des habiletés linguistiques, puisqu'il englobe l'ensemble des déterminants qui influencent l'acquisition de la langue d'enseignement. Cet apprentissage va donc beaucoup plus loin que la simple acquisition des règles de la lecture et de l'écriture, même dans le cas des enfants du primaire.
7. «Malgré les différences d'accent et les modalités de leur exercice, apprendre et étudier consistent toujours à exercer l'activité cognitive et ils font tous deux appel aux opérations de l'esprit comme en tout autre domaine où la connaissance est exercée, que ce soit dans la vie courante ou dans la recherche scientifique. Apprendre et étudier, c'est exercer, selon des modalités variables en raison du champ d'étude, les opérations de l'expérience, du questionnement, de la recherche, de l'intuition, de l'expression, de la réflexion critique.» Pierre Angers, Colette Bouchard, ***L'Activité éducative, une théorie, une pratique. L'intuition dans l'apprentissage***, Montréal, Bellarmin, 1985, p. 91. En ce qui concerne un apprentissage significatif de la langue, voir: CSE ***La Qualité du français à l'école: une responsabilité partagée***, Québec, 1987.
8. Les derniers programmes d'études ont favorisé le développement d'une approche centrée sur le développement d'habiletés et suggéré que l'on aborde les connaissances et les techniques en les intégrant à l'exercice des habiletés dans le contexte de situations signifiantes. Dans le cas des mathématiques, par exemple, on souhaite que les activités déployées en classe centrent l'apprentissage autour des stratégies et des conceptions mêmes des élèves, en vue de les faire progresser dans la construction des concepts, ce qui fait de la mathématique un «outil» de développement. Voir: Nadine Bednarz, «L'Enseignement des mathématiques et le Québec de l'an 2000», dans ***Mathématiquement vôtre!. Défis et perspectives pour l'enseignement des mathématiques***, sous la direction de Richard Pallascio, Montréal, Agence d'Arc Inc., 1990, pp. 45-83.

courante depuis les dernières années[9]. On sait aussi que l'avenir des individus est fortement lié à la maîtrise de tels outils de base, leur adaptation professionnelle en dépendant largement[10].

Si de tels apprentissages peuvent s'effectuer plus ou moins précocement chez les individus et selon diverses manières, il n'en reste pas moins qu'on ne peut en être dispensé à un moment donné du cheminement scolaire. Il en sera ainsi dans l'avenir et la contribution de l'école primaire sera encore jugée capitale dans ce domaine, puisque c'est à cet âge qu'apparaît chez l'enfant le début de la structuration de la pensée.

Ce qu'il faut désormais envisager, c'est que l'école fournisse aux enfants l'occasion de se consacrer à des activités concrètes et significatives de communication orale ou écrite — et non seulement dans la langue d'enseignement, mais aussi dans une langue seconde — et de résolution de problèmes arithmétiques et qu'elle développe et entretienne chez eux le goût de s'investir dans de telles activités. C'est ainsi que l'intervention pédagogique devra s'attacher à la démarche dynamique d'élaboration des connaissances chez les enfants et favoriser la communication entre eux. Il n'est pas inutile de rappeler ici que la maîtrise de tels savoirs repose aussi largement sur les acquis préscolaires des jeunes, le niveau de développement du langage et la qualité des expériences vécues durant la prime enfance comptant pour beaucoup dans la qualité des représentations des enfants[11]. On peut donc parler d'un investissement prioritaire sur le plan de la maîtrise des langages de base dans le cas de l'école primaire de demain, celle-ci demeurant la seule institution mandatée pour intervenir systématiquement auprès des jeunes dans notre société. Si la maîtrise de ces langages de base s'effectue en lien avec la structuration de la pensée et de l'expression, c'est dire qu'elle contribue à aider chacun à apprendre à apprendre comme on l'a rappelé plus haut. Cela a des répercussions directes sur l'intervention pédagogique, qui ne pourra ignorer les besoins d'apprentissage significatif et d'engagement actif des élèves, dans le contexte d'une dynamique nouvelle dont on parlera plus loin.

2.2.2 L'initiation aux différents volets de la culture

L'école primaire de demain sera également concernée par l'initiation aux différentes formes d'expression sur les plans spirituel, physique, artistique

9. Les outils technologiques — micro-ordinateur et calculatrice, pour ne mentionner que ceux-là — nécessitent aussi l'utilisation d'un code, d'un langage, que les utilisateurs doivent maîtriser. La maîtrise d'un tel code s'appuie toutefois largement sur des connaissances d'ordre linguistique et arithmétique.
10. On considère actuellement comme une véritable plaie sociale le taux d'analphabétisme identifié dans les pays développés, alors que l'instruction obligatoire y est en vigueur et qu'on déploie des sommes d'argent importantes dans les budgets d'éducation. Dans un avis récent, le Conseil insistait sur la gravité des conséquences que l'analphabétisme avait sur l'épanouissement des personnes et le développement de la société et insistait sur l'importance d'une éducation de base solide pour tous. Voir : CSE, ***L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec: une mission à assumer solidairement***, Québec, 1990.
11. CSE, ***Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants***, Québec, 1989.

et scientifique. ***Au-delà du souci d'initier les enfants aux différents domaines de la culture, c'est l'affinement de leur sensibilité à diverses réalités qui est souhaité, de même que l'utilisation significative de ces formes d'expression pour leur propre épanouissement personnel.*** Ce qu'il y a lieu de comprendre ici, c'est qu'en plus de stimuler l'intérêt des jeunes pour toutes sortes de questions, cette initiation doit porter sur la reconnaissance, par l'enfant, des divers signes de la culture dans son environnement et sur la structuration du sens qu'ils prennent dans sa vie personnelle. Initier l'enfant à ces domaines de la culture signifie l'aider à comprendre et à interpréter les réalités qu'il côtoie. Même si une telle approche est depuis peu prônée à l'école primaire dans les matières s'y rapportant, on peut dire que le danger reste grand d'ignorer le sens de l'enjeu pédagogique fondamental qui s'y rattache. C'est que les pressions sociales exercées sur l'école ont parfois eu raison des initiatives prises par plusieurs enseignants d'élargir leur activité pédagogique au-delà des seules préoccupations liées aux matières dites de base. On peut d'ailleurs dire que ces pressions ont encouragé, auprès de certains pédagogues, le maintien d'une conception éducative étroite, qui fait des disciplines liées à l'ouverture culturelle des spécialités ou des matières peu significatives dans le développement de la pensée[12].

On sait que les divers champs du savoir humain contribuent, chacun à sa manière, à fournir des modèles de compréhension des différentes réalités et que la compétence culturelle se développe chez les jeunes au moyen d'expériences personnelles qui les mettent en contact avec ces réalités. Au reste, la vie quotidienne des enfants est remplie de telles expériences qui, dans le cadre de leurs loisirs, leur permettent d'explorer différentes questions d'ordre métaphysique ou scientifique et d'entrer en contact avec diverses formes d'expression esthétique ou corporelle. On a longtemps pensé, d'ailleurs, que l'accès au savoir culturel était réservé à quelques individus plus talentueux ou à des spécialistes; on a cru aussi, par exemple, que l'initiation aux arts ou aux sciences pouvait être réduite à la simple transmission d'informations. Une telle vision témoigne de la difficulté de l'école de faire des liens entre les disciplines d'ordre culturel et le développement de la pensée.

Tout se passe comme si les savoirs en jeu dans la formation morale, religieuse, artistique, scientifique et l'éducation physique ne pouvaient servir de nourriture à la pensée et de contenu donnant sens à la maîtrise des codes, ces savoirs étant considérés comme des ornements de l'esprit, du coeur et du corps — certes intéressants mais secondaires — dont on peut s'occuper s'il reste du temps. L'école du futur ne saurait se contenter d'une lecture rétrécie de son mandat d'initiation culturelle, au risque de compromettre le développement des jeunes, la société de demain ne sachant que faire de «têtes-qui-puissent-lire-et-compter», sans substance culturelle pour alimenter la pensée et le coeur et orienter l'action.

---

12. Voir les propos du Conseil à ce sujet dans les avis suivants: ***Les Visées et les pratiques de l'école primaire***, Québec, 1987; ***L'Éducation artistique à l'école***, Québec, 1988; ***L'Initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire***, Québec, 1990.

Si l'école a joué un rôle plutôt exclusif, par le passé, dans l'ouverture culturelle des individus, on peut dire qu'elle est maintenant appuyée pour ce faire par d'autres ressources qui interviennent précocement et activement dans la culture de base des enfants[13]. Même que la télévision, qui constitue une véritable fenêtre sur le monde, joue un rôle prépondérant à cet égard, en ouvrant très tôt les enfants à diverses réalités et en éveillant leur intérêt et leur curiosité[14]. Ce que l'école devra viser dans le futur — et ce sera encore sa tâche irremplaçable —, c'est d'amener les jeunes du primaire à préciser leurs propres interrogations, à opérer un retour sur leurs expériences dans tous ces domaines, à articuler leurs points de vue et à intégrer le plus possible leur compréhension du monde et leur expression personnelle. Les objectifs d'éducation des différents programmes, tout comme les interventions pédagogiques, devront donc être envisagés comme des moyens pour orienter les découvertes personnelles des jeunes et les guider dans leur accès au monde. Des pas importants restent à franchir pour la réalisation de ce mandat au primaire, car l'école n'a pas encore pris toute la place qui lui revient a cet égard[15]. Certes le contact avec la culture ne dépend pas exclusivement de l'école. On peut cependant dire qu'elle possède un rôle privilégié, voire irremplaçable, l'incitant à agir sur l'intégration des expériences variées menées par les enfants à l'école ou en d'autres lieux et sur la clarification du sens qu'elles prennent pour eux. Cela aussi a des répercussions sur une intervention pédagogique qui doit proposer des situations d'apprentissage culturellement riches et qui doit faire place à des expériences culturelles variées, tout en maintenant centrale la nécessité de leur compréhension et de leur intégration.

2.2.3 La contribution au développement personnel et social

L'école primaire devra aussi continuer d'oeuvrer, dans le futur, sur le plan de la formation personnelle et sociale. ***Au-delà de la préoccupation de travailler au développement de conduites adaptées dans le contexte d'une profonde mutation sociale, c'est le renforcement de l'identité personnelle — corps, coeur et esprit — qui est visé, de même que le développement de l'aptitude à vivre avec les autres***. La contribution de l'école et de l'intervention pédagogique doit pouvoir désormais favoriser chez l'enfant la connaissance et l'expression personnelles de ses potentialités et permettre l'apprentissage et l'exercice des règles démocratiques au sein de la classe. Le développement de telles conduites est d'ailleurs capital pour la réussite scolaire des enfants, celle-ci

---

13. CSE, ***Les Nouveaux Lieux éducatifs***.
14. On ne peut nier que la télévision joue un rôle important dans la culture de base des enfants et qu'elle contribue à leur faire connaître le monde. Certes, est-on frappé, au départ, par l'importance qu'elle prend dans la vie des enfants — près de 22 heures d'écoute par semaine — et par la force des messages qu'elle envoie, la puissance de l'image étant un fait reconnu. Voir: André H. Caron, A. Letendre, «Portrait de la programmation francophone pour enfants, 1987-1988», dans ***La Télé des enfants***, GRJM et ANT, Vol. 8, nos 3-4, 1987-1988, p. 11.
15. Le constat a été fait dans le cas de l'initiation aux sciences de la nature, constat qui pourrait tout aussi bien concerner d'autres disciplines. Voir: CSE, ***L'Initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire***, p. 30.

s'appuyant très largement sur la confiance et l'estime que l'enfant se voue à lui-même, de même que sur la reconnaissance et l'approbation sociales qu'il reçoit des autres[16]. Si l'école primaire offre un cadre disciplinaire plus souple et plus accueillant depuis les dernières années, on doit dire que le développement des conduites personnelles et sociales des enfants reste cependant souvent guidé davantage par un souci d'uniformité des conduites et de conformité aux attentes des adultes, qu'il n'est inspiré par des objectifs d'autonomie personnelle et de responsabilité à l'égard des autres et du monde. Mais, au moment où l'on demande à l'école de faire plus et mieux dans ce domaine, on observe aussi une évolution de la famille qui se traduit trop souvent dans le sens d'un désengagement sur le plan de l'encadrement de base, alors qu'on affirme plus que jamais l'importance de son action. De fait, plusieurs enfants se présentent à l'école sans démontrer une maturité suffisante qui leur permette de fonctionner de façon autonome et d'évoluer normalement au contact des autres. Le problème est plus important qu'on ne le croit généralement, puisqu'il oblige souvent l'école à exercer une fonction de suppléance que, dans les conditions actuelles, elle ne peut assurer pleinement[17].

Chacun sait, en effet, que le véritable accomplissement humain s'appuie sur une solide identité personnelle et sur la capacité d'entrer en relation harmonieuse avec les autres, l'une et l'autre de ces composantes s'influençant d'ailleurs mutuellement. Notre société tend de plus en plus à reconnaître les personnes qui font preuve de créativité, de leadership et de capacité de communication dans leur travail. Si un tel accomplissement constitue l'oeuvre de toute une vie, on peut dire que les premières étapes qui l'orientent, de même que les modèles initiaux qui l'influencent, sont déterminants pour le futur. La famille joue un rôle de premier plan dans l'acquisition de cette identité de base, en raison des liens privilégiés et intimes qu'elle tisse avec l'enfant[18]. L'école primaire qui intervient aussi très tôt dans la vie de chaque individu présente, quant à elle, un cadre propice à l'épanouissement personnel et social des enfants, dans la mesure où elle leur permet de s'initier aux conditions qui favorisent cet épanouissement — comme le bien-être physique ou la prise de responsabilité — et, conséquemment, de s'exprimer et d'engager des rapports significatifs avec les autres. En raison du rôle irremplaçable, que ces deux institutions jouent dans la construction de la personnalité des jeunes, on ne peut que miser sur leur action conjuguée pour former des êtres équilibrés.

---

16. Voir, entre autres: Claude Malandain, ***Scolarité et développement de la personnalité***, Rouen, PUS de l'Université de Rouen, 1989; Françoise Dolto, ***L'Échec scolaire, Essais sur l'éducation***, Paris, Ergo Press, 1989.
17. Le besoin de suppléance de l'école laisse entrevoir la nécessité de réviser les modèles actuels d'utilisation du temps de classe: ne pourrait-on pas trouver le temps nécessaire à l'écoute des besoins des enfants et à l'application des programmes qui peuvent servir à cette fin? Par ailleurs, il faut signaler les limites d'une pédagogie de «remédiation», malgré les bénéfices qu'elle apporte. Voir: R.H. McKey, L. Condelli, H. Dawson, B. Barrett, C. McConkey, M. Plantz, ***The Impact of Head Start on Children, Families and Communities***, Washington D.C., CSR Inc., juin 1985.
18. La psychologie a démontré l'importance des premiers liens de l'enfant pour le développement de son équilibre futur; ces liens d'attachement sont d'abord vécus dans la famille avec la mère, puis avec le père. Voir: John Bowlby, ***Attachment and Loss, Attachment***, vol. 1, London, Basic Books, 1969.

L'institution scolaire devra continuer d'agir, dans le futur, sur les conduites de base liées au développement personnel et social, si exigeante que soit la fonction de suppléance qu'elle est maintenant obligée d'assumer auprès de plusieurs enfants. L'école et la pédagogie de demain devront aussi aller de l'avant dans la prise en charge progressive par l'élève de sa personne, accueillir plus résolument l'expression de son autonomie et veiller à son intégration harmonieuse à la vie collective de la classe et de l'école. L'enjeu éducatif et pédagogique est de taille et ne pourra être relevé sans qu'un soutien significatif ne soit apporté aux enseignants dans les classes.

*
* *

Le propos sur les mandats de l'école primaire du futur, on l'aura noté, se situe dans la continuité des positions formulées depuis le début des années 80. Il se situe même dans la continuité d'un héritage, dans lequel culmine l'affirmation d'un développement intégral pour tous et qui s'ouvre sur les enjeux de la formation fondamentale propre à l'école primaire. On aurait toutefois tort de penser qu'il est superflu de soumettre à nouveau de tels enjeux pour l'avenir: ils sont loin d'avoir fait l'objet d'une prise en considération suffisante et tangible. Ces enjeux traduisent une conception de la formation fondamentale au primaire qui, à l'aube du troisième millénaire, démontre le souci de former un être complet, capable de croître et de s'adapter dans un monde de plus en plus complexe. La poursuite de ces enjeux ne peut toutefois se réaliser sans que l'école ne se recentre elle-même sur l'intervention pédagogique et n'instaure une dynamique nouvelle entre l'élève, les savoirs et le maître.

Dans cet esprit, le Conseil:

2. **rappelle à tous les agents éducatifs que les *enjeux indissociables d'une intervention pédagogique axée sur la formation fondamentale* dans l'école de demain résident dans la *maîtrise des langages de base*, l'*initiation aux différents volets de la culture* et le *développement personnel et social*.**

CHAPITRE 3

DES EXIGENCES POUR L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

Comme on l'a rappelé plus haut, les enfants ont changé et leur environnement familial s'est transformé, les savoirs se sont développés et sont devenus interdépendants, les enseignants redéfinissent les liens avec leur profession et les autres lieux d'acquisition du savoir. Cela n'est pas sans conséquence sur ce qui se passera dans l'école de demain et sur la dynamique même d'une intervention pédagogique qu'on souhaite appropriée. De même, la formation fondamentale qu'on désire voir acquise par l'élève à sa sortie de l'école primaire n'est pas sans lien avec les traits fondamentaux d'une intervention pédagogique susceptible d'en assurer le développement. C'est donc dire que l'exercice de la mission de formation fondamentale dans un contexte relativement nouveau crée des exigences pour l'intervention pédagogique.

Le présent chapitre, qui explicite ces exigences, comprend deux sections. La ***première section*** traite de la nouvelle dynamique qu'il importe de promouvoir, au coeur même de l'intervention pédagogique, entre l'élève, le savoir et le maître. La ***deuxième section*** dégage les traits majeurs d'une intervention pédagogique axée sur la poursuite de la formation fondamentale, dans l'école primaire du futur.

3.1 Une nouvelle dynamique entre l'élève, le savoir et le maître

On peut, d'ores et déjà, remarquer que les rapports entre les trois composantes de l'intervention pédagogique — l'élève, le savoir, le maître — commencent à être animés par une dynamique nouvelle, largement influencée par la mutation sociale qui caractérise notre époque. Il importe de mieux comprendre cette dynamique qui s'introduit entre l'élève et le maître, entre l'élève et le savoir, entre le maître et le savoir.

3.1.1 L'élève et le maître: des rapports de réciprocité centrés sur l'apprentissage

Les rapports qui existent entre l'élève et le maître et entre les élèves dans la salle de classe se transforment graduellement. C'est que les enfants sont de plus en plus reconnus, dans notre société, comme des personnes ayant des droits et des responsabilités, capables d'expression, de communication et d'autonomie. Combien de fois, en effet, ne sollicite-t-on pas le point de vue des enfants dans les familles et à l'école, ne rappelle-t-on pas leurs droits dans la société ou ne s'émerveille-t-on pas devant les habiletés qu'ils démontrent! C'est leur statut de «sujets» ou de «personnes à part entière» qui est ainsi de plus en plus confirmé, ce qui se répercute dans leur vie d'écolier et sur les relations qu'ils établissent avec le maître et avec les autres élèves dans la classe. Cette reconnaissance sociale des enfants ne s'appuie toutefois pas uniquement sur des considérations d'ordre éthique ou affectif; elle trouve aussi ses fondements dans la science pédagogique elle-même,

qui reconnaît en l'enfant l'agent premier de sa propre éducation, et dans les théories de l'apprentissage, qui le désignent comme un acteur actif et influent dans ses apprentissages[1].

En raison des savoirs qu'il détient, le maître exerce cependant un ascendant sur les élèves de sa classe, ascendant légitimé d'ailleurs par l'institution sociale elle-même. Cette compétence le place en position d'autorité et lui confère des pouvoirs importants pour la conduite et l'évaluation des apprentissages. Dans le passé, ces pouvoirs ont souvent encouragé l'établissement d'une relation à sens unique, allant du maître vers l'élève, et favorisé du même coup la passivité des élèves dans la classe. Les relations établies entre le maître et les élèves ont souvent servi davantage la cause de l'enseignement ou celle de la discipline, plus qu'elles n'ont été un soutien dynamique aux activités d'apprentissage des élèves. Même si des assouplissements semblent avoir été apportés dans les pratiques, ces dernières années[2], il semble cependant qu'un tel modèle de relations persiste encore au primaire, bien que plus subtilement, de sorte que, finalement, l'expression des enfants et les savoirs dont ils témoignent sont peu exploités dans des situations d'apprentissage significatives.

Ce qui semble maintenant se profiler dans certaines classes, c'est l'établissement d'un climat plus propice à la participation des élèves et le développement d'une collaboration accrue entre les membres du groupe. Certes, les enseignants qui souscrivent à une telle approche le font aussi en tenant compte de l'évolution de l'autonomie et de la maturité des enfants, les élèves plus âgés étant plus aptes à fonctionner dans un climat de liberté et d'expression. ***Ce qu'il y a lieu d'envisager pour le futur, c'est que les rapports entre le maître et l'élève et entre les élèves eux-mêmes puissent s'exercer dans le sens d'une plus grande réciprocité, de façon à permettre une contribution significative des élèves à leur apprentissage personnel et une collaboration accrue des élèves entre eux***. Cela signifie que le maître redonne à chaque élève le pouvoir sur ses apprentissages, ce qui ne remet d'ailleurs pas en cause l'autorité morale du maître dans la classe. La réappropriation par l'enfant de sa responsabilité vis-à-vis des savoirs devrait amener le maître à mieux comprendre l'enfant, à mieux connaître ce qu'il sait et, ainsi, à le mieux situer

---

1. Roland Vinette, ***Pédagogie générale***, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1948. Voir aussi: Jean Repusseau, ***Clefs pour la pédagogie***, Paris, Seghers, 1987. Il faudrait citer ici Jean-Jacques Rousseau (***Émile***), Edouard Claparède (***L'Éducation fonctionnelle***), John Dewey (***Expérience et éducation***) et de nombreux autres penseurs de l'éducation qui ont développé d'une manière ou d'une autre cette idée, à la source d'une dynamique qui peut animer l'intervention pédagogique de demain. Le Conseil a pris position en ce sens à quelques reprises. Voir, par exemple: ***L'Activité éducative***, Rapport annuel 1969-1970 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1970; ***Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après***, chapitre 3, ***Les Visées et les pratiques de l'école primaire*** et ***Les Enfants du primaire***.
2. Dans son avis ***Les Visées et les pratiques de l'école primaire***, le Conseil soulignait justement le fait que les relations établies entre le maître et les élèves évoluaient dans un climat plus chaleureux et plus ouvert, l'école actuelle ayant largement perdu ce caractère rigide (p. 30).

dans son cheminement. Elle devrait aussi permettre au maître de mieux saisir les besoins de l'enfant et les intérêts qu'il manifeste et de lui offrir, en retour, une réponse pédagogique plus adaptée. Cela signifie aussi que les enfants puissent entretenir des rapports significatifs entre eux et que les formes d'enseignement mutuel soient encouragées et valorisées, compte tenu des effets positifs que les interactions entre enfants ont sur leurs apprentissages personnels. La réciprocité, respectueuse des personnes en tant même que personnes, se déploie, dans la dynamique nouvelle de l'intervention pédagogique, au service de l'apprentissage de chaque élève.

3.1.2 L'élève et le savoir: des rapports stimulants facilités par la médiation du maître

Les rapports qui s'établissent entre l'élève et les savoirs scolaires ont ceci de paradoxal que, pour être véritablement significatifs, ils nécessitent la médiation du maître. La compréhension de tels rapports n'est pas une chose aisée; dans les faits, on confond même souvent l'appropriation du savoir par l'élève et la transmission de connaissances par le maître, assimilant ainsi l'apprentissage à l'enseignement. Ce n'est que depuis peu, à vrai dire, que l'on comprend mieux le processus d'apprentissage et que l'on tente d'éclairer ce qui se passe lorsque l'élève apprend. On sait maintenant que ce processus est une démarche personnelle dans laquelle tout l'être s'engage — corps, coeur, esprit —, démarche qui est mue par le besoin et le désir profond chez le sujet de questionner, de rechercher et de s'assimiler l'objet du savoir[3]. Si les spécialistes de l'éducation conviennent maintenant de ce fait et s'emploient à mieux le faire connaître, nombre de personnes conçoivent toujours l'apprentissage comme un ensemble de contenus à mémoriser à partir d'enseignements magistraux et d'exercices d'application, sans égard aux besoins éducatifs de la personne ou aux pouvoirs cognitifs de chacun.

L'école obligatoire pour tous vit une situation unique en ce qui a trait aux apprentissages, ce qui lui confère souvent aux yeux des jeunes une image de rigidité et de coercition. Les savoirs scolaires présentent ceci de particulier, qu'ils sont rigoureusement sélectionnés, gradués et classés par niveaux de difficulté et qu'ils demandent d'être sanctionnés par des évaluations pour en confirmer l'acquisition par les élèves. Il est clair que cette institutionnalisation des savoirs[4] réduit la liberté de l'élève, en l'obligeant à fonctionner dans un cadre prédéterminé, et contraint le maître à imposer ce cadre.

---

3. Pierre Angers, Colette Bouchard, ***L'Activité éducative, une théorie, une pratique. L'intuition dans l'apprentissage*** (volume 2), ***De l'expérience à l'intuition*** (volume 3), Montréal, Bellarmin, 1985. Voir aussi, pour une réflexion plus approfondie du Conseil sur ce sujet: ***Au coeur de la réussite éducative: l'intégration des savoirs***, Québec, 1991, chapitre 1.
4. Voir, à ce sujet: Guy Brousseau, «Les différents rôles du maître», dans ***Bulletin AMQ***, mai 1988.

Les rapports que l'élève développe avec les savoirs scolaires sont donc très largement dépendants des situations d'apprentissage qui lui sont présentées par le maître : si elles n'ont aucune signification, ce sont les savoirs eux-mêmes qui risquent de paraître éthérés et artificiels. Si le statut d'autorité du maître a pu forcer jadis la réalisation de certaines performances chez les élèves malgré l'absence de signification des savoirs transmis, une telle attitude est de moins en moins facile à soutenir[5].

Le travail scolaire nécessite, aujourd'hui et demain comme hier, un certain labeur de la part des élèves, labeur dont ils ne voient pas toujours la nécessité ou le sens. On ne peut cependant penser que le contact avec les savoirs scolaires doive nécessairement être une oeuvre pénible et se réduire à une activité passive ou mécanique, dépouillée de tout attrait ou de toute signification pour l'élève. Malgré les contraintes inhérentes à l'acquisition des savoirs, apprendre reste essentiellement une entreprise passionnante, stimulante et épanouissante — les enseignants sont de plus en plus nombreux à le reconnaître —, lorsqu'elle réussit à générer questions, idées, actions et découvertes qui aient un sens pour la vie[6].

Mais, contrairement aux savoirs spontanés tirés de l'expérience quotidienne, les savoirs scolaires nécessitent absolument d'être transposés et adaptés, en raison de leur caractère abstrait et formalisé. C'est d'ailleurs là la spécificité de l'intervention de l'école, spécificité dont on ignore souvent le niveau d'exigences lorsqu'on la compare aux autres lieux éducatifs dans la société. ***Afin de rendre les savoirs scolaires stimulants et accessibles, le maître doit donc les enchâsser dans des contextes significatifs, développer des stratégies pédagogiques qui engagent l'enfant dans la poursuite des savoirs et, par la suite, aider l'enfant à entretenir des rapports vivants avec ces savoirs***. Cela implique toutefois que les situations d'apprentissage proposent des défis cognitifs substantiels, accordés au potentiel et aux intérêts des enfants, ceux-ci voulant fondamentalement apprendre pour de vrai, réussir et croître. La médiation exercée par le maître doit donc agir parallèlement sur la motivation et l'enthousiasme des élèves, de même que sur la signification et la pertinence des savoirs, sans quoi elle risque de faillir dans son entreprise de réunion de l'élève et du savoir.

---

5. Plusieurs apprentissages sont de l'ordre du conditionnement. Il serait faux toutefois de conclure que tous les apprentissages effectués jadis étaient de simples automatismes et qu'ils ne faisaient aucunement appel à des habiletés supérieures chez l'élève. Là n'est pas le sens de cette remarque. Il faut toutefois reconnaître qu'on a, dans plusieurs cas, souvent exclusivement insisté sur la mémorisation de connaissances dépourvues de signification apparente, sans faire trop de cas des besoins de compréhension d'élèves qui souhaitent aussi «apprendre pour de vrai». L'apprentissage est facilité et significatif, par exemple, lorsque son objet est perçu par l'élève comme ayant un rapport avec ses projets personnels, quand l'élève détient une part de responsabilité dans la méthode ou encore lorsque la personne de l'élève est tout entière engagée dans la démarche. Voir, à ce sujet : Carl Rogers, ***Liberté pour apprendre?*** Paris, Dunod, 1969, pp. 155-162.
6. Pierre Angers, Colette Bouchard, ***L'Activité éducative, une théorie, une pratique. L'intuition dans l'apprentissage***, pp. 66-78.

3.1.3 Le maître et les savoirs : des rapports continus et ouverts sur une large culture

La relation entre le maître et les savoirs est telle qu'on les a souvent confondus. Le maître n'est pas le savoir, bien qu'il entretienne des liens privilégiés avec lui. Les rapports du maître avec les savoirs sont d'ailleurs d'autant plus réels, qu'il se voit obligé de les considérer sous deux angles distincts : d'abord, dans le sens d'une connaissance des contenus culturels sous-jacents aux différents savoirs scolaires, ce qui le renvoie à sa compétence culturelle ; ensuite, dans le sens d'une connaissance des façons de faire pour amener les enfants aux savoirs et les savoirs aux enfants, ce qui fait appel à sa compétence didactique. Ainsi, le maître s'intéressera-t-il tantôt aux contenus des matières et à la culture, tantôt aux méthodes pédagogiques et à la didactique disciplinaire. Mais aussi bien les savoirs culturels et disciplinaires que les savoirs pédagogiques et didactiques ne cessent d'évoluer, de se complexifier et de se diversifier. Il n'est donc pas étonnant que les rapports qui unissent le maître et les savoirs tendent aussi à se transformer : ***le maître ne sera plus celui qui sait tout, mais celui qui maintient une relation vivante et continue avec une culture en évolution.***

À cause de l'évolution rapide des connaissances dans toutes les disciplines et du développement des sciences didactiques, le maître est donc placé, tout comme l'élève, en position d'apprenant. Comme personne, il a d'abord à comprendre ce qui se passe autour de lui, à se positionner vis-à-vis du monde et à réviser ses propres représentations du savoir, de façon à demeurer ouvert aux évolutions culturelles. Comme didacticien, il lui faut comprendre les logiques internes et les démarches des disciplines, pour les utiliser dans son enseignement. Comme pédagogue, il a aussi à s'ajuster aux exigences du processus d'apprentissage et aux différentes manières d'apprendre et de vivre des enfants, afin de pouvoir jouer efficacement le rôle de médiation qui lui est imparti.

La question de l'adaptation continue des pratiques des enseignants aux nouvelles réalités sociales et culturelles préoccupe actuellement la plupart des grands systèmes d'éducation. C'est même une question capitale pour les années qui viennent[7]. Si l'idée de formation continue qu'elle génère — puisque c'est de cela qu'il s'agit fondamentalement — suscite beaucoup d'enthousiasme dans le discours, elle provoque aussi de la résistance chez bon nombre de pédagogues. Bien des enseignants ont déjà commencé à identifier leurs besoins de ressourcement sur les plans culturel et pédagogique. C'est que les besoins et les intérêts des jeunes, tout comme les faits de société évoqués plus haut, les invitent en effet à proposer des situations d'apprentissage enrichies, qui s'attachent aux liens entre les savoirs eux-mêmes et aux liens entre les savoirs et la vie de tous les jours. Ces exigences

---

[7] Cette question est actuellement soulevée dans la plupart des rapports qui portent sur l'enseignement primaire et secondaire. Voir, entre autres : Jacques Lesourne, ***Éducation & société, Les défis de l'an 2000***, Paris, La Découverte, 1988 ; OCDE, ***Les Écoles et la qualité, Un rapport international***, Paris, 1989 et ***L'Enseignant aujourd'hui*** ; Conseil de l'Europe, ***«L'Innovation dans l'enseignement primaire», Rapport final***, Strasbourg 1988.

créent donc des pressions sur les maîtres et les invitent à reconsidérer leurs acquis et à raffermir constamment leurs compétences[8]. ***Ce sont donc des rapports plus continus mais aussi plus fondamentaux avec les savoirs que les maîtres sont invités à développer***. En ce sens, il y a lieu de penser que la formation des enseignants puisse être envisagée comme un processus continu qui devra être poursuivi tout au long de leur carrière. Il y a lieu d'espérer aussi que l'ouverture culturelle des enseignants soit soutenue et que son développement soit encouragé dans l'avenir.

3.2 Une intervention pédagogique axée sur la formation fondamentale

La maîtrise des langages de base et le développement de la pensée de l'enfant, l'ouverture culturelle et la compréhension du monde, la formation de l'identité personnelle et l'apprentissage de la communication: voilà les enjeux indissociables d'une formation fondamentale qu'on ne peut chercher à développer sans que quelques grands traits de l'intervention pédagogique — cette démarche qui consiste à aider l'élève à apprendre et à se développer — ne soient mis en relief et soutenus dans leur mise en oeuvre.

3.2.1 Une pédagogie axée sur les apprentissages essentiels

Le premier trait majeur de la pédagogie de demain consiste en la capacité du maître de se centrer sur les apprentissages essentiels. Cela signifie d'abord qu'il lui faut réorganiser ses pratiques pédagogiques autour du processus d'apprentissage. On admet volontiers que les réformes pédagogiques qui ont eu cours durant les dernières années ont permis de mieux préciser les objectifs d'éducation de l'école primaire et les compétences qu'elle devait faire acquérir à l'élève. Les programmes d'études auxquels ces précisions ont donné forme sont devenus, pour ainsi dire, les principaux guides de l'intervention pédagogique en classe et le projet autour duquel se sont articulées toutes les activités de soutien pédagogique dans les écoles. Cela n'a pas été sans conséquence sur la teneur même de l'intervention pédagogique. En mettant l'accent sur les programmes d'études, les préoccupations des enseignants se sont polarisées autour de la question des objectifs et des contenus d'enseignement, reléguant ainsi au second plan l'enfant et son processus d'apprentissage. Plutôt que d'être nourrie par la réflexion critique et l'esprit créateur, la gestion des pratiques en classe a été guidée, dans beaucoup de cas, par la recherche de la performance aux examens locaux ou ministériels et par la quête frénétique d'outils didactiques «prêts à utiliser».

Il semble que le maître doive se recentrer demain, comme certains ont déjà commencé de le faire aujourd'hui, sur l'apprentissage et sur les exigences cognitives et sociales qu'il comporte. Une telle perspective vise plus à restaurer la place que l'apprentissage doit avoir dans l'inspiration et la

8. Le développement des compétences des futurs maîtres et des maîtres en exercice dépend pour une part importante de la qualité même de la pédagogie exercée à l'enseignement supérieur, pédagogie qui suppose que les éducateurs de l'ordre universitaire détiennent eux-mêmes des compétences culturelle, disciplinaire, didactique et pédagogique suffisantes. Voir: CSE, ***La Pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur***, pp. 5-8.

planification des activités pédagogiques, qu'elle ne tente de prôner l'abolition de tout outil didactique susceptible d'aider l'enseignant, les programmes d'études demeurant toujours nécessaires et les guides pédagogiques s'avérant toujours d'une grande utilité, à titre de cadres de référence.

Qui plus est, ***l'intervention pédagogique ne doit pas seulement se recentrer sur l'apprentissage; elle doit retrouver les apprentissages essentiels ou les compétences fondamentales*** dont on a parlé au chapitre précédent. Ces apprentissages essentiels recoupent la maîtrise des langages de base, mais jamais indépendamment de l'acquisition de ces connaissances, habiletés et attitudes qui structurent la pensée, insèrent dans la culture et développent la personne. C'est dire que l'intervention pédagogique doit être fondée sur des attentes claires formulées à l'endroit des enfants, attentes élevées qui rappellent justement aux enfants les tâches systématiques et les exigences rigoureuses de travail liées à ces apprentissages essentiels. L'apprentissage des savoirs instrumentaux, l'initiation à la culture et le développement personnel et social nécessitent en effet appropriation des problèmes, engagement dans une démarche personnelle, concentration, persévérance, effort et créativité. Cela n'exclut pas que l'on doive à l'occasion se consacrer à des activités à caractère purement technique, parfois même répétitif. L'intervention pédagogique ne peut alors soustraire les enfants à un travail intellectuel rigoureux et authentique: sans cela, plusieurs enfants feront de leur passage au primaire une oeuvre inachevée et n'auront réalisé que des apprentissages fragiles.

3.2.2 Une pédagogie axée sur des situations d'apprentissage riches et significatives

L'enseignant dans l'école de demain devra aussi viser l'enrichissement des situations d'apprentissage proposées en classe — pour certains, ce sera sans doute une modification considérable de leur pratique pédagogique —, de façon à ce que les enfants puissent s'engager dans des projets qui requièrent à la fois l'exercice des processus mentaux, le développement de différentes habiletés et une large ouverture culturelle[9]. Bien que les programmes aient privilégié, depuis ces dernières années, la mise en oeuvre de situations d'apprentissage signifiantes et que le discours pédagogique ait prôné une lecture horizontale des programmes, on peut dire que les pratiques de plusieurs maîtres témoignent toujours d'une approche cloisonnée des disciplines et que les situations d'apprentissage proposées correspondent souvent à des tâches fermées, culturellement pauvres, sans liens entre elles, en plus d'être élaborées à partir d'impératifs liés à l'évaluation. Les travaux scolaires

---

9. La qualité et l'enrichissement des situations d'apprentissage dont on parle sont liés à la hausse des exigences — on a parlé d'attentes élevées — à l'égard des élèves, autant en ce qui concerne des activités de perception, de manipulation et d'analyse qu'en ce qui a trait à des activités de synthèse, de résolution de problème ou d'expression personnelle. Cet enrichissement des situations d'apprentissage s'accompagne nécessairement de ce que certains appellent un «plaidoyer pour une école exigeante». Voir, à ce sujet: Roland Arpin, «L'École primaire et secondaire, le lieu privilégié de la formation de base. Quelle formation?» dans ***Vie pédagogique***, n° 71, mars 1991, p. 6.

prennent alors fréquemment l'allure d'exercices sans signification et exploitent encore peu un matériel culturel diversifié, incluant les outils interactifs modernes.

Il semble qu'il y ait place, dans l'intervention pédagogique au primaire, pour des ***situations d'apprentissage plus dynamiques, qui favorisent des productions personnelles portant sur des problèmes réels, et qui présentent des défis cognitifs substantiels, respectant la manière concrète d'apprendre des enfants***. En plus d'être ouvertes et polyvalentes comme l'exige l'initiation aux différents volets de la culture, ces situations d'apprentissage devraient offrir un espace suffisant pour permettre aux enfants d'appliquer leurs stratégies, d'effectuer la confrontation de leurs points de vue et d'établir des liens significatifs avec la vie. Ces situations devraient aussi témoigner de la poursuite d'objectifs variés et intégrés, la quantité et l'interdépendance des savoirs dans notre société nécessitant à la fois l'ouverture aux divers champs culturels et le décloisonnement des disciplines à l'école[10].

L'intervention pédagogique du maître dans l'école du futur devrait pouvoir, finalement, prendre en compte les acquis culturels des jeunes faits en d'autres lieux et les intégrer aux situations d'apprentissage. C'est par l'entremise des initiatives prises dans la famille et vécues dans le cadre des loisirs personnels que se forgent bon nombre de savoirs chez l'enfant, savoirs qu'il transporte à l'école. C'est aussi dans l'école que ces contributions «extérieures» s'exercent, dans le cadre des services de santé et de la garderie ou, encore, sous l'égide des loisirs sportifs ou socioculturels. Cette participation de l'extérieur s'inscrit, du reste, dans la logique éducative — celle de l'éducation permanente — qui identifie différents lieux de développement et de savoir dans notre société, ce qui augmente d'ailleurs d'autant les chances des jeunes d'accéder à une compréhension plus significative de l'univers culturel. Plutôt que d'assimiler ces contributions à des entreprises accessoires ou concurrentielles, l'enseignant devrait, comme certains ont commencé de le faire, en reconnaître l'existence et la valeur complémentaire dans l'oeuvre d'éducation, en accueillir les retombées sur le cheminement scolaire de l'élève et en réinvestir les acquis en classe. Il faudrait donc que les maîtres s'intéressent plus activement à ces acquis culturels et à ces «savoirs d'expérience» des élèves et s'associent plus étroitement aux ressources et aux lieux qui les développent. C'est pourquoi une plus grande ouverture au partenariat est souhaitée, démarche qui peut favoriser une harmonisation des actions éducatives de l'école avec ces autres lieux et faciliter la réalisation de mandats complémentaires reliés à l'acquisition de la compétence culturelle par les enfants.

10. En ce sens, le décloisonnement des différents volets du programme de français — oral, lecture, écriture —, souvent traités isolément, indépendamment de leur complémentarité et de leur intégration dynamique, saurait sans doute donner à l'apprentissage de la langue un attrait non négligeable.

3.2.3 Une pédagogie axée sur l'engagement personnel et les interactions

S'il importe que l'école primaire développe les compétences liées à la formation personnelle et sociale, il apparaît nécessaire en conséquence que l'intervention pédagogique de demain favorise résolument, en premier lieu, l'engagement personnel de chaque élève. C'est l'être entier de l'élève qui doit participer à sa démarche d'apprentissage. Le coeur et le corps de l'élève doivent donc être mis à contribution par un engagement réel dans la tâche et par des productions concrètes. Cela signifie que l'intervention pédagogique se doit de solliciter la participation de l'élève à ses apprentissages et à son développement. Dans cette veine, le maître est invité à susciter les questionnements pertinents, à encourager les recherches personnelles, à soutenir les démarches actives, à valoriser les modes d'expression et à favoriser la prise en charge personnelle.

Mais c'est aussi à une meilleure prise en compte du profil de développement de l'élève qu'est convié le maître. C'est une exigence des plus fondamentales pour l'enseignant, que celle de mieux comprendre l'interlocuteur à qui il s'adresse, l'enfant étant l'acteur le plus important dans l'apprentissage. On ne peut ignorer le fait que l'institution scolaire s'est plutôt préoccupée, jusqu'ici, d'un prototype d'élève moyen, reflétant les caractéristiques communes du groupe, qu'elle ne s'est attachée à l'individualité propre de chaque enfant, à ses expériences, à ses talents particuliers ou à ses dispositions personnelles à l'apprentissage. On ne peut nier, non plus, qu'elle s'est aussi plus préoccupée de ses résultats scolaires qu'elle ne s'est attachée à son cheminement dans l'apprentissage.

Une meilleure prise en compte de l'élève dans l'école primaire du futur signifie donc que l'on prenne davantage en considération le profil de chaque enfant et que l'on attache une importance majeure à ses caractéristiques cognitives, c'est-à-dire son style, son rythme d'apprentissage et ses stratégies de développement personnel. C'est d'ailleurs l'élève qui peut ultimement servir de guide à l'enseignant et qui peut orienter son intervention. Cette plus grande intimité implique toutefois une connaissance qui va au-delà d'une simple attention à l'expression des états d'âme de l'élève, pour s'intéresser à ses façons de faire, aux opinions qu'il émet par rapport à sa propre démarche et aux difficultés qu'il manifeste dans ses apprentissages, toutes ces conduites lui redonnant une prise et un pouvoir d'action sur ses propres apprentissages et son propre développement.

Non seulement l'intervention pédagogique de demain doit-elle assurer une meilleure prise en compte du profil de développement personnel de chaque enfant, mais encore doit-elle favoriser davantage les interactions dans l'apprentissage: d'abord entre le maître et l'élève, ensuite entre les élèves eux-mêmes. Il est acquis que le développement de l'intelligence s'effectue au contact des autres et que les interactions sociales au sein de la classe jouent un rôle de premier plan dans l'apprentissage. Ces interactions, que l'on admet volontiers dans le cadre des activités récréatives à l'école, sont cependant peu exploitées en classe pour la construction des savoirs. Il y a lieu de souscrire plus activement

à cette autre exigence socio-cognitive de l'apprentissage. En plus de s'attacher aux motivations de l'enfant, aux intentions qu'il a et aux interprétations qu'il fournit, l'enseignant devra aussi tabler sur la confrontation du point de vue de chaque enfant avec ceux des autres: pour susciter une réflexion significative et permettre la précision de la pensée. Une telle perspective va toutefois à l'encontre d'une recherche pure et simple de la performance scolaire ou se conjugue mal avec une préoccupation excessive d'évaluation sommative et normative. Elle nécessite un climat d'ouverture, de respect et de rigueur, ce qui suppose que l'on accorde de l'importance à ces échanges, que l'on manifeste de la disponibilité vis-à-vis des enfants et que l'on prenne au sérieux leurs propos. L'enseignant ne doit cependant pas hésiter à préciser les exigences de travail aux enfants, à les rassurer dans leurs efforts, à les ébranler dans leurs certitudes et à leur refléter leurs succès ou leurs difficultés. Une intervention pédagogique qui exploite les interactions en classe stimule et entretient l'activité intellectuelle des enfants, tout en favorisant leur socialisation, et leur facilite également le rapprochement avec les savoirs.

Le maître est aussi invité, dans l'école du futur, à mieux exploiter la situation collective de la classe et à gérer, de façon plus dynamique, les interactions entre les élèves de façon à les faire servir aux buts d'apprentissage. On semble encore sous-estimer le potentiel et les savoirs des élèves. Et on hésite trop à les reconnaître comme des partenaires actifs dans l'apprentissage. Les relations qui s'établissent entre les élèves dans la classe sont encore perçues comme des manifestations secondaires et périphériques par rapport à l'apprentissage, comme des moyens utiles pour se socialiser, pour régler les problèmes du groupe ou pour concevoir des projets dans la classe. Même que les interactions entre les élèves souffrent très souvent d'un contrôle serré, parce qu'étant perçues comme des facteurs potentiels de conflits ou d'indiscipline. Compte tenu de l'éclairage apporté par les théories cognitives au regard du rôle des interactions dans l'apprentissage, il importe que l'enseignant accorde plus de place à cet outil didactique que sont les échanges dans la classe et qu'il utilise davantage ce médium, pour permettre aux jeunes de confronter leurs points de vue et de progresser dans la réciprocité.

* * *

Une nouvelle dynamique des rapports entre l'élève, le maître et les savoirs commence à s'instaurer, ici et là, dans le milieu scolaire. L'activation d'une telle dynamique se présente comme un véritable impératif dans le contexte relativement nouveau de l'école primaire. Le défi des années qui viennent pourrait bien se situer à la jonction de cette dynamique pédagogique nouvelle et des traits majeurs d'une intervention pédagogique centrée sur la formation fondamentale de l'élève.

Dans la perspective d'une dynamique pédagogique ouverte aux évolutions sociales et ajustée à l'école de demain, le Conseil:

3. **insiste, auprès des enseignantes et des enseignants, sur la nécessité *d'une intervention pédagogique fondée sur des rapports de réciprocité* entre le maître et l'élève et entre les élèves eux-mêmes;**

4. **rappelle aux enseignantes et aux enseignants que la *médiation qu'ils ont à exercer* dans leur intervention pédagogique consiste, pour une part essentielle, *à rendre les savoirs scolaires accessibles, intéressants et stimulants* pour les élèves;**

5. **recommande au ministre de l'Éducation de soutenir les commissions scolaires dans leur tâche d'*aider les enseignantes et les enseignants à maintenir des rapports plus continus et plus fondamentaux avec des savoirs en constante évolution.***

Dans l'optique d'une poursuite de la formation fondamentale, le Conseil:

6. **recommande que les commissions scolaires *soutiennent les enseignantes et les enseignants* dans la mise en oeuvre d'une *intervention pédagogique centrée sur les apprentissages essentiels* et les aide à préciser les buts et à clarifier les exigences des exercices qui en découlent pour le travail des élèves en classe;**

7. **invite les enseignantes et les enseignants à pratiquer une intervention pédagogique qui prenne en compte les *acquis des élèves*, leur propose des *situations d'apprentissage significatives*, leur présente des *défis cognitifs substantiels* et leur demande des *productions personnelles portant sur des problèmes réels*;**

8. **incite les enseignantes et les enseignants à pratiquer une gestion de la classe qui favorise le plus possible la *prise en considération du profil de développement de chaque enfant* et les *interactions dans l'apprentissage*.**

CHAPITRE 4

UNE VÉRITABLE ÉCOLOGIE ÉDUCATIVE

La conjoncture sociale et les caractéristiques des populations de l'école de demain auront un impact sur l'intervention pédagogique. Il en ira de même de la formation fondamentale à promouvoir chez l'élève et qui comporte des enjeux évidents pour l'intervention pédagogique. Mais, à son tour, l'intervention pédagogique de demain appelle certaines conditions qui peuvent en faciliter la mise en oeuvre. Si le coeur de cet avis est bel et bien l'intervention pédagogique de demain, cela ne signifie pas pour autant qu'on y trouve la source de tous les problèmes et de toutes les solutions. Le contexte organisationnel de l'intervention pédagogique revêt une importance primordiale, au point qu'on peut en parler comme d'une véritable écologie éducative.

Le présent chapitre dégage cinq aspects importants de cette écologie éducative. Le ***premier*** concerne la concertation sur l'essentiel au sein même de chaque école. Le ***deuxième*** suggère une précision des seuils d'apprentissage souhaitables à la fin de chaque cycle du primaire, dont on envisage par ailleurs une restructuration qui semble plus adéquate. Le ***troisième*** propose un assouplissement du modèle de promotion. Le ***quatrième*** évoque une meilleure collaboration des partenaires éducatifs. Le ***cinquième*** explicite certaines exigences pour les formations initiale et continue des maîtres.

4.1 Une concertation sur l'essentiel dans l'école

La recherche d'une intervention pédagogique ajustée à l'école de demain ne peut s'effectuer sans que la direction, les enseignants et les parents ne consentent d'abord à clarifier, pour eux et entre eux, le sens des visées éducatives définies pour l'école primaire et à convenir des moyens à mettre en oeuvre pour les réaliser[1]. D'une certaine manière, il s'agit d'un préalable qui peut orienter efficacement une démarche de renouvellement de l'intervention pédagogique de chaque enseignant dans sa classe.

Si la pédagogie se vit, de manière concrète, au sein de la classe et que le maître est garant de sa vitalité, on ne peut penser cependant que son activité soit assimilable à une entreprise purement individuelle, indépendante des intentions formulées au plan sociétal ou, encore, dissociée des actions des autres intervenants dans l'école. L'acquisition par l'élève des compétences jugées fondamentales ***constitue un enjeu collectif se référant à des valeurs et des orientations communes et dont la poursuite se réalise au sein de chaque établissement***[2]. Cela signifie donc qu'une réflexion personnelle sur les grandes finalités soit poursuivie par chaque

1. L'idée d'une concertation accrue entre les personnels dans l'école n'est pas nouvelle dans le discours éducatif au Québec. On se réfère ici, en particulier, aux concepts de projet éducatif et de conseil d'orientation dans l'école, mis de l'avant dans le milieu scolaire au début des années 80. Ce n'est toutefois qu'avec la nouvelle Loi sur l'instruction publique, que s'est concrétisée l'intention de mettre en place les mécanismes formels susceptibles de l'assurer aux différents paliers de la structure scolaire, notamment au niveau de l'école.
2. Voir à ce sujet: CSE, ***La Qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement***, Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, pp. 13-20.

enseignant et qu'une mise en commun des objectifs éducatifs soit entreprise dans l'école entre tous les agents, y inclus les parents[5]. C'est d'ailleurs la perspective d'une vision claire des compétences à développer et des cheminements à privilégier tout au long du primaire qui impose une telle démarche, perspective qui ne peut qu'orienter les contributions particulières de chaque enseignant dans sa classe.

Une réflexion personnelle sur les grandes finalités et orientations, d'abord. Afin de situer le cadre de son intervention en classe, l'enseignant se doit de réfléchir sur les grandes orientations qui guident l'activité éducative à l'école primaire, orientations qui prennent en compte les réalités nouvelles dans notre société. De fait, cette réflexion constitue pour l'enseignant autant un avantage pour son évolution personnelle qu'une nécessité, en raison de l'impact qu'elle produit sur ses convictions et son action pédagogiques. Les valeurs qui inspirent l'éducation des jeunes, le développement de l'ensemble de leurs potentialités, la progression et la réussite de chacun au regard des compétences à acquérir, pour ne citer que ces visées fondamentales de système, sont autant de lignes directrices susceptibles de guider l'intervention pédagogique en classe.

C'est la traduction de ces grandes orientations dans l'activité quotidienne de la classe qui est ultimement visée par une telle réflexion, exercice qui n'a rien d'une démarche abstraite ou théorique pour qui se préoccupe d'en rechercher la signification concrète. Cette réflexion sur les orientations éducatives permet à l'enseignant d'identifier ses propres valeurs et, ainsi, de se positionner par rapport aux mandats qu'il a charge de mener à bien. Accepter la difficulté ou l'échec d'un élève, assumer l'existence de rythmes différents dans sa classe ou, encore, tenir compte de la place qu'occupe la télévision dans la culture des enfants, pour ne mentionner que ces faits, constituent autant de facteurs qui peuvent bousculer les attitudes ou les croyances personnelles de plus d'un enseignant et remettre en cause les façons habituelles de voir et de faire. Cette réflexion peut donc être l'occasion d'un sérieux cheminement professionnel pour l'enseignant — dans certains cas elle pourra amener une profonde remise en question —, lui permettant d'évoluer vers une plus grande authenticité et une meilleure efficacité de sa pratique pédagogique.

Une mise en commun des grands objectifs éducatifs au niveau de l'école, ensuite. La réflexion individuelle des enseignants sur les visées éducatives ne peut atteindre sa pleine efficacité pour l'intervention en classe que si elle est finalement partagée par tous les agents qui font l'école primaire: direction, personnel enseignant et parents. Comme on l'a dit plus haut, c'est l'enfant, depuis la maternelle jusqu'à la sixième année, qui est touché par les actions éducatives de l'école, ce qui suppose qu'une coordination minimale de celles-ci soit assurée. Aussi, l'école du futur ne saurait compter sur une intervention pédagogique renouvelée dans chacune

5. On ne peut trouver meilleure application du propos de René Dubos qui invite «à penser globalement et à agir localement». L'action de l'enseignant en classe ne peut être efficace que si elle se greffe sur les visées globales d'éducation des enfants, sans quoi elle risque d'être morcelée et non significative.

des classes, sans que les enseignants ne s'engagent dans une forme de coopération plus soutenue entre eux sur le plan pédagogique et sans qu'ils n'acceptent des modalités de collaboration plus significative avec les autres agents éducatifs.

C'est donc une concertation plus ferme du personnel de l'école qui est souhaitée, concertation centrée sur la responsabilité de la formation des enfants et exigeant la synergie des actions sur le plan pédagogique. L'adhésion aux grandes orientations éducatives contribuera non seulement à préciser la personnalité de l'école, mais aussi à assurer à l'enseignant l'autonomie et le soutien nécessaires à son activité pédagogique en classe. Le partage des perspectives éducatives entre les éducateurs ne garantit certes pas l'uniformité des points de vue et des approches dans les classes, objectif qui n'est d'ailleurs pas souhaité; on peut cependant dire qu'une meilleure concertation sur l'essentiel est susceptible de favoriser le partage et le soutien mutuel, d'avoir des répercussions positives sur l'intervention pédagogique dans chaque classe et d'assurer plus de cohérence et d'unité entre les différents niveaux du parcours scolaire de l'élève. En ce sens, on pourrait accréditer les responsabilités des conseils d'orientation, en y voyant les lieux des débats nécessaires sur ces questions. Les parents qui y participent en viendraient ainsi à assumer graduellement, à leur manière, les mandats et les objectifs éducatifs de l'école.

4.2 Des cycles mieux adaptés

Comme autre facteur susceptible de rejaillir sur l'intervention pédagogique, il faut mentionner les cycles du primaire. Les cycles signalent que des ruptures et des continuités, des étapes et des rythmes, des répartitions et des progressions existent, qu'il importe d'ajuster le mieux possible à la psychologie et au cheminement de l'enfant. Mieux adaptés à l'enfant, ils seront également de meilleurs serviteurs de l'intervention pédagogique. On propose ici trois pistes à explorer à cet égard.

La première piste consiste à ***préciser clairement et de manière opérationnelle chacun des cycles***. Il y a lieu que l'école primaire du futur clarifie davantage les compétences qu'elle souhaite voir maîtriser par les élèves à la fin de chaque cycle. En un sens, il s'agit alors de tracer un profil de sortie, non seulement pour la fin du primaire — tâche pertinente, s'il en est —, mais aussi pour chaque fin de cycle. C'est, de toute évidence, l'un des contenus de la concertation sur l'essentiel, dont on vient de parler.

La deuxième piste a trait à une ***meilleure répartition des contenus***. L'on retrouve, dans le parcours au primaire, des périodes de travail de différente intensité qui exigent un investissement inégal de la part de l'élève; certaines d'entre elles sont à ce point exigeantes, qu'il faudrait plus de temps aux enfants pour les traverser, alors que d'autres sont caractérisées par des moments de relative accalmie, qu'il faudrait peut-être mieux combler. On entend souvent dire, par exemple, que les contenus d'apprentissage proposés aux élèves de la troisième année, sur le plan de la langue maternelle,

sont trop exigeants contrairement au degré qui précède, que les élèves du second cycle sont insuffisamment sollicités[4] ou, encore, que la dernière année du primaire et la première année du secondaire offrent trop de similitude sur le plan des contenus. Qu'il s'agisse du délestage ou de la surcharge des contenus au sein des différents degrés, il nous faut reconnaître qu'il y a là un problème qui risque d'éroder l'intérêt des élèves ou de freiner leur engagement et qui comporte donc certaines répercussions sur l'intervention pédagogique. Il semble qu'il y ait place pour un réaménagement des contenus qui permettrait d'accorder plus justement le tempo des apprentissages aux défis cognitifs et aux capacités des élèves, chacun des cycles devant comporter des phases alternées d'initiation et de consolidation par rapport aux savoirs. Mieux répartir les objectifs généraux dans les différents cycles a certes des effets sur le succès des élèves et sur leur progression dans l'apprentissage, mais également sur la réussite de l'intervention pédagogique.

Dans cette perspective d'une précision des cycles et d'une meilleure répartition des contenus, on pourrait explorer une troisième piste: ***l'aménagement de trois cycles de deux ans au primaire***. Une telle structuration semble correspondre davantage à la psychologie de l'enfant et aux étapes de son cheminement. Elle peut permettre d'établir le rythme d'une année d'innovation et d'une année de consolidation; elle peut favoriser un aménagement intéressant des objectifs des programmes, en lien avec les compétences visées pour la fin du cycle; elle peut encourager la constitution d'équipes restreintes d'enseignants. Encore une fois, l'intervention pédagogique de demain pourrait y être gagnante.

4.3 Un assouplissement du modèle de promotion

On ne peut privilégier des orientations éducatives centrées sur les enfants et sur l'apprentissage et continuer, en même temps, de viser la promotion collective des élèves selon un rythme annuel uniforme, au risque d'entretenir quelque contradiction avec les idéaux visés. L'école du futur devra, dans un souci de cohérence, assouplir le modèle de promotion, afin de mieux tenir compte des rythmes d'apprentissage individuels et de la progression continue des élèves[5]. Si le découpage des objectifs scolaires par cycles et par degrés et le classement des élèves par degré présentent des avantages certains pour l'enseignement, à cause de la répartition des

4. Un rapport annuel du Conseil fait justement mention des témoignages de nombreux jeunes de fin de primaire qui trouvent que l'école les sollicite peu. Voir: ***Apprendre pour de vrai. Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité***, Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation, p. 18 et pp. 79-80.

5. La notion de respect des rythmes figurait dans les orientations du rapport Parent. On a parlé, entre autres, de la nécessité pour les maîtres de manifester une souplesse vis-à-vis des différents rythmes des élèves et d'effectuer les aménagements nécessaires pour ce faire: «[...] Il devra demeurer possible, pour un enfant, de commencer son cours élémentaire à un rythme donné et de passer à un autre rythme en cours de route, ou encore de suivre un rythme dans un sujet et un autre rythme dans un autre sujet. Cette souplesse devient plus grande encore si, comme nous l'avons suggéré plus haut, les maîtres savent faire équipe pour se distribuer et se redistribuer les élèves en fonction des besoins et de l'évolution de ceux-ci. L'année-degré est une conception artificielle et abstraite qu'il faut mettre de côté aussi souvent que l'impose le progrès de l'écolier.» ***Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec***, Tome 2, Québec, 1964, p. 105.

contenus et des regroupements par âges qu'ils permettent, on ne peut dire que le rythme uniformisé auquel ils donnent lieu dans les faits rende justice à tous les élèves, le ralentissement chez les plus forts et l'accélération chez les plus faibles étant monnaie courante dans les classes. Le redoublement est aussi une mesure souvent requise. Plusieurs élèves, dont on vante les compétences extraordinaires ou qu'on juge en situation d'échec, pourraient bien n'être que des enfants ordinaires, requérant davantage de mesures d'enrichissement ou de consolidation accordées à leur propre rythme d'apprentissage, selon le cas, dans le but d'évoluer plus naturellement.

Il semble approprié d'***expérimenter un modèle de promotion plus souple***, ajusté à des cycles révisés, modèle qui permettrait à des enfants de poursuivre leur apprentissage scolaire personnel indépendamment de la répartition annuelle des objectifs, sans risque d'être étiquetés précocement de «génie» ou d'élève en difficulté. Il est clair qu'un tel ajustement lié à l'idée de progrès continu nécessiterait certains aménagements différents dans l'école et au sein des classes, au regard du regroupement des élèves, de la coordination des travaux, des pratiques d'évaluation et du modèle de promotion. Il est certain aussi que les parents concernés devraient être sensibilisés à de tels aménagements, leurs attentes allant trop souvent dans le sens d'une recherche prématurée de performances scolaires. Il importe, en tout cas, que l'école du futur puisse mieux accorder son organisation pédagogique — on parle souvent de la nécessaire souplesse de cette organisation — au rythme de développement individuel des élèves, ce qui constituera du même coup un sérieux avantage pour l'intervention pédagogique[6]. Somme toute, ce qui se profile ici comme défi important pour l'école et la pédagogie du futur, c'est la gestion de la diversité, pour laquelle il n'y a d'ailleurs aucune recette magique.

4.4 Une collaboration mieux articulée de l'école avec les autres partenaires éducatifs

On a parlé du rôle de l'école sur les plans de l'initiation aux différents volets de la culture et de la formation personnelle et sociale. Ce rôle, elle le partage avec la famille et avec d'autres lieux éducatifs. Si l'école intervient en parallèle avec ces lieux, on peut dire qu'elle agit aussi à leur suite. Il semble pourtant que l'institution scolaire s'inscrive souvent en porte-à-faux par rapport aux expériences que les enfants vivent à l'extérieur, l'école considérant plutôt faiblement les initiatives éducatives menées en d'autres lieux. Il semble aussi que l'on ignore trop souvent le sens des missions spécifiques et des actions de ces autres lieux éducatifs et, partant, ce que les enfants y vivent et y apprennent.

La nécessité d'interpréter correctement les enjeux éducatifs identifiés pour le primaire pourrait bien dépendre, dans le futur, de la ***capacité des enseignants de souscrire à une collaboration mieux articulée et plus***

6. L'individualisation de l'enseignement ne signifie pas l'individualisation des objectifs (sauf peut-être pour des enfants véritablement surdoués ou retardés); il importe de garder les mêmes objectifs généraux pour tous et d'aider chacun à atteindre, dans ce contexte, le niveau le plus élevé possible. Individualiser les rythmes et les cheminements n'empêche donc pas de viser des objectifs communs d'apprentissage et de développement.

ouverte avec ces différents partenaires éducatifs, en vue de s'enquérir du sens de leur action et de la coordonner avec celle de l'école. L'efficacité des enseignements dans l'école exige que les enseignants puissent récupérer les acquisitions culturelles et éducatives des enfants et les faire servir à leurs apprentissages scolaires, plutôt que de les ignorer ou de les doubler. Une telle collaboration suppose, d'abord, que l'école repense ses modes de contact avec les familles, de façon à associer plus étroitement celles-ci au cheminement scolaire de leur enfant — ce qui ne signifie pas l'obligation pour les parents de participer formellement aux divers comités mis sur pied à l'école —; elle suppose, ensuite, qu'elle se préoccupe de forger des alliances avec les autres lieux socioculturels présents dans la communauté d'appartenance, en vue d'actions éducatives complémentaires et coordonnées; elle implique, également, qu'elle se soucie davantage des objectifs d'éducation poursuivis par les personnels des services de santé et des services de garde dans l'école, dans le but de favoriser la poursuite des visées communes dans le respect des actions spécifiques. Mais toute cette collaboration entre partenaires n'a finalement qu'un sens: la réponse aux besoins éducatifs des enfants. L'intervention pédagogique de l'enseignant demeure centrale à cet égard; mais celui-ci ne peut porter seul une responsabilité qui relève de l'ensemble des agents du système.

4.5 Des exigences pour la formation initiale et continue des maîtres

L'instauration dans les classes de nouvelles pratiques pédagogiques qui seraient résolument centrées sur l'élève et sa formation fondamentale dépend certes de conditions organisationnelles favorables, mais aussi pour une grande part de l'enseignant, comme on l'a dit plus haut. Une telle détermination ne peut reposer toutefois que sur de solides compétences qui prennent racine dans la culture personnelle et dans la formation professionnelle des individus. L'amélioration de la qualité de l'intervention pédagogique dans les classes du primaire passe donc inévitablement par une affirmation plus soutenue de la personnalité pédagogique de l'enseignant et par une ***solide formation assurée par les établissements d'enseignement supérieur en collaboration avec le milieu scolaire***.

C'est que l'intervention pédagogique exigera plus que jamais, outre l'acquisition des connaissances théoriques appropriées, le développement des habiletés d'ordre pratique qui devra être éprouvé par l'expérience — on parle de savoirs d'expérience — et encadré par des maîtres en exercice chevronnés. Certes, faut-il le rappeler, cette formation ne peut être complétée une fois *pour toutes*, le *perfectionnement* continu chez les pédagogues devant être envisagé, dans le futur, comme une démarche naturelle et permanente. On peut donc souhaiter que la formation du futur enseignant comme celle du maître en exercice s'inspirent largement des enjeux que l'on retient pour l'enseignement primaire, lesquels les convient à devenir plus particulièrement d'habiles guides des démarches d'apprentissage, des animateurs dynamiques et des agents actifs d'intégration socioculturelle au sein de la classe.

Le futur enseignant et le maître en exercice devront développer ou consolider des compétences professionnelles solides pour jouer leur rôle de guide des démarches d'apprentissage dans la classe, compétences qui s'appuient

sur la connaissance approfondie de la psychologie des enfants, sur la compréhension du processus d'apprentissage, sur la maîtrise des concepts sous-jacents aux savoirs disciplinaires et sur l'utilisation judicieuse des stratégies d'intervention. Ces compétences de base constituent, pour ainsi dire, le bagage minimal essentiel pour un spécialiste de la pédagogie, bagage susceptible de témoigner éventuellement d'une intervention pédagogique de qualité.

Le futur enseignant et le maître en exercice devront également acquérir ou parfaire des habiletés sur le plan de la coordination des échanges en classe. C'est ainsi qu'il leur faudra développer des habiletés en communication — clarté des intentions exprimées, précision du discours, capacité de décoder le langage des enfants, aisance dans les questionnements, tolérance, capacité d'écoute — et maîtriser les techniques de base nécessaires à la gestion des interactions dans la classe. Ces compétences devront aussi témoigner de l'habileté à transiger avec la direction et les collègues dans l'école et de la capacité d'exercer une fonction conseil, sur le plan pédagogique, auprès des parents. Il semble qu'une meilleure connaissance des techniques de gestion de projets et de travail de groupe soit essentielle au maître de demain, celui-ci étant désormais appelé à oeuvrer collectivement au sein de l'école.

Finalement, le maître de demain devra démontrer des compétences personnelles sur le plan de l'ouverture aux différents champs du savoir, compétences qui le soutiendront dans son rôle d'agent d'intégration socioculturelle au sein de la classe. C'est ici, en effet, que se distingue le pédagogue cultivé, enthousiaste et passionné, qui amène l'enfant à s'engager activement dans l'aventure de l'apprentissage et du développement personnel. C'est la culture de l'enseignant qui est ici en cause, culture qui suppose un intérêt et de la curiosité vis-à-vis des grandes questions humaines et qui témoigne d'un souci constant d'ouverture sur le monde. L'intervention pédagogique de demain — une véritable intervention professionnelle — requiert en effet de telles compétences.

• •
•

L'intervention pédagogique de l'enseignant doit être inscrite au coeur de l'activité de l'école du futur. Elle comporte, certes, ses exigences internes axées sur la mise en oeuvre d'une dynamique nouvelle et sur le développement de quelques traits majeurs, ce dont on a parlé au chapitre précédent. Mais elle requiert aussi la mise en place de conditions externes, comme celles dont on vient de parler, qui en favorisent l'efficacité et la qualité.

Dans l'optique de l'instauration d'une véritable écologie éducative qui soutienne une intervention pédagogique ajustée à l'école de demain, le Conseil:

9. **recommande que les commissions scolaires créent les *conditions favorables* et se donnent les moyens appropriés à une *concertation sur l'essentiel au sein de la commission scolaire et dans chaque école*;**

10. **incite le ministre de l'Éducation à *soutenir une expérimentation* axée sur l'*aménagement de trois cycles de deux ans*, sur une *précision des compétences attendues des élèves* à la fin de chacun de ces cycles et sur une *meilleure répartition des contenus* d'enseignement;**

11. **recommande au ministre de l'Éducation de favoriser l'*expérimentation d'un modèle de promotion plus souple*, ajusté à des cycles révisés;**

12. **incite chaque école à développer une *collaboration mieux articulée avec les partenaires éducatifs* que sont, notamment, les parents et les agents travaillant en d'autres lieux éducatifs;**

13. **recommande au ministre de l'Éducation de *favoriser des formations initiale et continue* des enseignantes et des enseignants, *centrées à la fois sur les compétences pédagogique et culturelle* et *réalisées par des établissements d'enseignement supérieur en concertation avec les milieux scolaires concernés*.**

CONCLUSION

La pédagogie de demain à l'école primaire — ***une pédagogie nettement centrée sur un élève en cheminement vers la formation fondamentale*** — concerne tous les partenaires éducatifs. Mais plus fondamentalement encore, elle interpelle l'enseignant. Cela n'a rien d'étonnant, puisque c'est à lui que revient la responsabilité première de gérer ce qui se passe en classe en vue d'aider l'élève à apprendre et à se développer. C'est à lui d'abord qu'incombe cette responsabilité pédagogique, qui doit s'articuler autant à une conjoncture sociale mouvante qu'à une mission éducative sans cesse réactualisée.

Cette école primaire du futur et cette pédagogie de demain sont déjà présentes ici et là dans celles d'aujourd'hui. On peut en déceler les signes dans des initiatives audacieuses prises dans certaines écoles et dans des pratiques novatrices mises en oeuvre par certains enseignants. Mais il est important que ces initiatives et ces pratiques soient, dans l'avenir, le lot du plus grand nombre. Car il y va de l'efficacité et de la qualité de l'intervention pédagogique.

C'est dans cet esprit que le Conseil:

1. **recommande au ministre de l'Éducation d'aider tous les milieux éducatifs à *poursuivre la réflexion sur le contexte nouveau de l'école du futur* et sur ses *répercussions concernant l'intervention pédagogique*;**

2. **rappelle à tous les agents éducatifs que les *enjeux indissociables d'une intervention pédagogique axée sur la formation fondamentale* dans l'école de demain résident dans la *maîtrise des langages de base*, l'*initiation aux différents volets de la culture* et le *développement personnel et social*;**

3. **insiste, auprès des enseignantes et des enseignants, sur la nécessité d'une *intervention pédagogique fondée sur des rapports de réciprocité* entre le maître et l'élève et entre les élèves eux-mêmes;**

4. **rappelle aux enseignantes et aux enseignants que la *médiation qu'ils ont à exercer* dans leur intervention pédagogique consiste, pour une part essentielle, à *rendre les savoirs scolaires accessibles, intéressants et stimulants* pour les élèves;**

5. **recommande au ministre de l'Éducation de soutenir les commissions scolaires dans leur tâche d'*aider les enseignantes et les enseignants à maintenir des rapports plus continus et plus fondamentaux avec des savoirs en constante évolution*;**

6. recommande que les commissions scolaires ***soutiennent les enseignantes et les enseignants*** dans la mise en oeuvre d'une ***intervention pédagogique centrée sur les apprentissages essentiels*** et les aide à préciser les buts et à clarifier les exigences des exercices qui en découlent pour le travail des élèves en classe;

7. invite les enseignantes et les enseignants à pratiquer une intervention pédagogique qui prenne en compte les ***acquis des élèves***, leur propose des ***situations d'apprentissage significatives***, leur présente des ***défis cognitifs substantiels*** et leur demande des ***productions personnelles portant sur des problèmes réels***;

8. incite les enseignantes et les enseignants à pratiquer une gestion de la classe qui favorise le plus possible la ***prise en considération du profil de développement de chaque enfant*** et les ***interactions dans l'apprentissage***;

9. recommande que les commissions scolaires créent les ***conditions favorables*** et se donnent les moyens appropriés à une ***concertation sur l'essentiel au sein de la commission scolaire et dans chaque école***;

10. incite le ministre de l'Éducation à ***soutenir une expérimentation*** axée sur l'***aménagement de trois cycles de deux ans***, sur une ***précision des compétences attendues des élèves*** à la fin de chacun de ces cycles et sur une ***meilleure répartition des contenus*** d'enseignement;

11. recommande au ministre de l'Éducation de favoriser l'***expérimentation d'un modèle de promotion plus souple***, ajusté à des cycles révisés;

12. incite chaque école à développer une ***collaboration mieux articulée avec les partenaires éducatifs*** que sont, notamment, les parents et les agents travaillant en d'autres lieux éducatifs;

13. recommande au ministre de l'Éducation de ***favoriser des formations initiale et continue*** des enseignantes et des enseignants, ***centrées à la fois sur les compétences pédagogique et culturelle*** et ***réalisées par des établissements d'enseignement supérieur en concertation avec les milieux scolaires concernés***.

ANNEXE 1

LISTE DES PERSONNES ET ORGANISMES RENCONTRÉS

Mme Suzanne Bouchard	Psychologue	**CLSC Côte-des-Neiges Montréal**
Mme Diane Boyer	Infirmière	**CLSC Côte-des-Neiges Montréal**
Mme Thérèse Brien	Infirmière	**CLSC Côte-des-Neiges Montréal**
M. Claude Capistran	Directeur général	**Commisson scolaire de Varennes Varennes**
Mme Louise Capra	Enseignante	**École Saint-Viateur Commission scolaire de Sorel Sorel**
M. Paul-Émile Cuerrier	Directeur	**École Vanguard-Québec Saint-Laurent**
Mme Madeleine P. Francoeur	Coordonnatrice de l'équipe en santé des jeunes	**CLSC Côte-des-Neiges Montréal**
Mme Monique Hébert	Directrice	**École Saint-Marc Commission scolaire du Géoland Candiac**
Mme Janine Hohl	Professeure	**Faculté des Sciences de l'éducation Université de Montréal Outremont**
Mme Truc Huynh	Infirmière	**CLSC Côte-des-Neiges Montréal**
Mme Mireille Jobin	Directrice pédagogique régionale	**Commission des écoles catholiques de Montréal Région administrative Ouest Montréal**
M. Claude Labelle	Enseignant	**École J.-Amédée-Bélanger Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu Saint-Jean-sur-Richelieu**
M. Benoit Lacroix	Professeur émérite	**Université de Montréal Montréal**
Mme Edith Morrisson	Parent	**Montréal**
M. Jacques Rebuffot	Vice-doyen à l'enseignement	**Université McGill Montréal**

MILIEUX VISITÉS

COMMISSION SCOLAIRE DES DRAVEURS

M. Jean-Guy Binet, Directeur général

Les directeurs de service
Les directions d'école
Les conseillers pédagogiques
Les psychologues
Les travailleurs sociaux
Les infirmières
Des parents
Des commissaires
Des enseignants

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

M. Toussaint Fortin, Doyen des études de premier cycle
Mme Carmen Lachance, Directrice, Département des sciences de l'éducation
Mme Michèle Beaudoin, Adjointe à la gestion modulaire

Des professeurs
Des étudiants de 1^er^ cycle

ANNEXE 2

PRÉVISIONS DES EFFECTIFS DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE QUELQUES ANNÉES-REPÈRES ENTRE 1991-92 et 2011-12 SELON LES DIFFÉRENTS TYPES DE SCÉNARIOS — RÉSEAUX PUBLIC ET PRIVÉ

SCÉNARIOS	1991-1992	1995-1996	1999-2000	2003-2004	2007-2008	2011-2012
Scénario 1						
Préscolaire	89 967	78 968	68 714	63 380	61 019	59 984
Primaire	565 507	519 922	457 071	401 054	372 182	358 624
Scénario 2						
Préscolaire	90 176	88 102	81 586	76 193	74 222	73 784
Primaire	566 374	534 282	514 083	479 028	450 483	439 141
Scénario 3						
Préscolaire	94 339	94 638	96 124	95 784	97 235	97 790
Primaire	567 497	541 722	558 125	566 736	568 158	573 708

Source: MEQ, ***Prévision à long terme du nombre d'élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire au Québec, Études et analyses***, Québec, novembre 1989, pp. 7-16.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE *

FONTAINE, Serge
Président
Directeur
École Ogilvie
Commission des écoles protestantes
du Grand Montréal
Dollard-des-Ormeaux

ARCHAMBAULT, Roch
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire de Sainte-Croix
Laval

BARIBEAU, Colette
Professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
Cap-de-la-Madeleine

BÉDARD, Pierre
Analyste en approvisionnement
Ultramar Canada
Boucherville

CAPRA, Louise
Enseignante en orthopédagogie
Commission scolaire de Sorel
Sainte-Victoire

CARBONNEAU, Michel
Professeur agrégé et responsable
des programmes facultaires
de formation des maîtres
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Montréal

CARRIER, Roger
Directeur
École Saint-Esprit
Commission scolaire catholique
de Sherbrooke
Sherbrooke

CHANDA, Ingrid
Commissaire d'école
Sept-Îles

CHISHOLM, Kenneth
Directeur adjoint pour l'enseignement primaire
Commission scolaire de Lakeshore
Beaconsfield

GRESS-AZZAM, Simone
Conseillère pédagogique
Office des relations interculturelles
Commission des écoles catholiques de Montréal
Laval

GUERTIN, Lise
Enseignante
Commission scolaire l'Argile Bleue
Beloeil

LABRECQUE-MARCOUX, Huguette
Conseillère provinciale
Association féminine d'éducation et d'action sociale
Saint-Jean-Chrysostome

LEBLANC, Nicole
Conseillère pédagogique
Commission scolaire Des Îlets
Charlesbourg

LÉVEILLÉ-FALARDEAU, Nicole
Conseillère pédagogique
Commission scolaire des Découvreurs
Sainte-Foy

POULIOT, Louisette
Enseignante
École Saint-David
Commission scolaire de Victoriaville
Victoriaville

ÉTAIENT ÉGALEMENT MEMBRES DE LA COMMISSION LORS DE L'ÉLABORATION DE CET AVIS (année 1989-1990)

GAGNON, Jozette
Enseignante
École L'Envol
Commission scolaire Les Écores
Montréal

PARÉ, André
Président
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Laval

COORDONNATRICE

VINCENT, Suzanne
Québec

* Composition en 1990-1991

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

Bisaillon, Robert
Président du Conseil
Sainte-Sabine

Fox, Marcel R.
Vice-président du Conseil
Montréal

Allaire, Louise
Vice-doyenne aux études de 1er cycle
Université de Montréal
Outremont

Arsenault, Louis
Directeur des relations publiques
Québec Téléphone
Rimouski

Aubert Croteau, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Arthabaska

Canapé, Marcelline
Directrice en éducation
Bande de Uashat Mani-Utenam
Sept-Îles

Chené, Louise
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

Conrod, Scott
Directeur général
Commission scolaire Laurenval
Montréal-Ouest

Dépelteau, Michel
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire St-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

Fiset, John W.
Directeur adjoint
Institut d'enseignement coopératif
Université Concordia
Verdun

Fontaine, Serge
Administrateur scolaire
Commission des écoles protestantes du Grand Montréal
Dollard-des-Ormeaux

Girard, Pierre-Nicolas
Directeur
Les Fédérations de l'Union des producteurs agricoles
de la région de Québec
Boucherville

Inchauspé, Paul
Directeur général
Cégep Ahuntsic
Outremont

Laroche, Huguette
Enseignante
Commission scolaire De La Jonquière
Chicoutimi

Macchiagodena, Michael
Directeur général adjoint (secteur anglais)
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

Marchand, André
Directeur général
Commission scolaire des Laurentides
Montréal

Paltiel, Sarah
Membre émérite du Conseil d'administration de
l'Université McGill
Westmount

Paré, André
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Laval

Poirier, Roland
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Commission scolaire Seigneurie
Chénéville

Sweet, Marcelle
Directrice
École Saint-Joseph
Commission scolaire de Val-d'Or
Val-d'Or

Tousignant, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

Tremblay, Claude L.
Conseiller principal en développement de main-d'oeuvre
et formation
Alcan Ltée
Jonquière

Membres d'office

Locke, Allan
Président du Comité protestant
Pointe-Claire

Plante, Charlotte
Présidente du Comité catholique
Sillery

Membres adjoints d'office

Boudreau, Thomas-J.
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

D'Aoust, David C.
Sous-ministre associé
pour la foi protestante
Ministère de l'Éducation

Tremblay, Paul
Sous-ministre associé
pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

Secrétaires conjoints
Durand, Alain
Proulx, Jean

LISTE DES AVIS DÉJÀ ÉDITÉS*

Du collège à l'université, l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur — 50-0304
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

L'Éducation artistique à l'école — 50-0366
Avis au ministre de l'Éducation

Les Activités parascolaires à l'école secondaire: un atout pour l'éducation — 50-0367
Avis au ministre de l'Éducation

La Formation à distance dans le système d'éducation: un modèle à développer — 50-0368
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants — 50-3070
Avis au ministre de l'Éducation

L'Admission à la pratique de l'enseignement: projets de modifications au règlement sur le permis et le brevet d'enseignement — 50-0365
Avis au ministre de l'Éducation

Les Sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire — 50-0369
Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science

Les Enfants du primaire — 50-0371
Avis au ministre de l'Éducation

Les Régimes pédagogiques et la loi 107 — 50-0372
Avis au ministre de l'Éducation

Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves — 50-0363
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Le Développement socio-économique régional: un choix à raffermir en éducation — 50-0374
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: un avantage pour les étudiants — 50-0375
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Les Cheminements particuliers de formation au secondaire: faire droit à la différence — 50-0376
Avis au ministre de l'Éducation

L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec: une mission à assumer solidairement — 50-0377
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

L'Initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire: — 50-0378
Avis au ministre de l'Éducation

La Pédagogie, un défi majeur de l'Enseignement supérieur — 50-0379
Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

L'Intégration des savoirs au secondaire: au coeur de la réussite éducative — 50-0380
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

* Envoi gratuit sur demande

Édité par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation
2050, boul. Saint-Cyrille Ouest
SAINTE-FOY, Qué.
(418) 643-3850

50-0381